

JÓVENES Y DERECHOS HUMANOS

David Sibio (coordinador)



Contenido

Prólogo

Javier Flax	5
-------------------	---

Reconocimiento y derechos humanos

Yésica Rodríguez	7
------------------------	---

El aprendizaje de la ciudadanía y los derechos humanos

Javier Flax	13
-------------------	----

Actividad 1. Construcción y concepción de los derechos humanos en una isla desierta

Sebastián Kempel.....	37
-----------------------	----

Actividad 2. Los derechos... humanos, lobos y corderos (¿quién custodia a los custodios?)

David Sibio	41
-------------------	----

Actividad 3. Derechos y/o comunicación

Javier Flax, David Sibio y Agustín Segesdi	44
--	----

Actividad 4. Homero Simpson y la inobservancia de la ley

David Sibio	47
-------------------	----

Actividad 5. El derecho: crítica a la meritocracia

Agustín Segesdi y David Sibio.....	51
------------------------------------	----

Actividad 6. Género, violencia y relaciones violentas

Javier Flax.....	55
------------------	----

Prólogo

Esta primera edición de *Jóvenes y derechos humanos* fue realizada con el objeto de disponer del soporte de material didáctico para llevar adelante el proyecto de voluntariado homónimo. El proyecto “Jóvenes y derechos humanos” se elaboró a partir de una iniciativa de varios graduados de la UNGS: Yésica Rodríguez, María Laura Segura, David Sibio, Sebastián Kempel y Federico Pérez Wrubel, quienes elaboraron el proyecto inicial y me invitaron a coordinarlo en razón de haber cursado conmigo el módulo de “Educación en derechos humanos”, en la asignatura Filosofía del Derecho y Ciudadanía, o el “Seminario sobre Derechos Humanos”.

A partir de allí se realizó una convocatoria para que se incorporaran estudiantes de diferentes carreras interesados en la problemática. Todos nos pusimos a trabajar, y el primer resultado son estas páginas, que contienen un marco teórico elaborado en su primera parte por Yésica Rodríguez en la sección “Reconocimiento y derechos humanos”, y por quien suscribe en la sección “El aprendizaje de la ciudadanía y los derechos humanos”. Las actividades fueron realizadas por Agustín Segesdi, David Sibio, Sebastián Kempel y quien suscribe.

De este modo logramos poner a disposición un material que esperamos sea fructífero, no solo para la realización del proyecto, sino también para otros docentes o estudiantes que quieran utilizarlo. A su vez, esperamos poder mejorarlo en próximas versiones a partir de las experiencias y de los aportes, críticas y sugerencias que nos realicen quienes lo hayan leído o utilizado.

Tanto el proyecto como el presente cuadernillo fueron financiados por el Ministerio de Educación de la Nación, por lo cual agradecemos la posibilidad abierta y esperamos que continúe. Asimismo, agradecemos al Centro de Servicios a la Comunidad, a la Secretaría General y a la Dirección General Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento el apoyo brindado en todos los aspectos en los que intervinieron.

Javier Flax

Reconocimiento y derechos humanos

Yésica Rodríguez

Comúnmente se suele aceptar la idea de que la libertad consiste en el cumplimiento de deseos sin ningún impedimento externo, es decir, ser libre significa poder hacer lo que se quiera sin que nadie lo impida. En la hegemonía neoliberal imperante este modelo de libertad caracteriza al *homo economicus*, que supone al sujeto como una unidad individual cuyas motivaciones están basadas en el cálculo costo-beneficio. Además, supone al individuo como autor de todas las leyes y normas sociales dentro del contexto del mercado, de la oferta y la demanda. Esta caracterización puede rastrearse en la concepción hobbesiana de *estado de naturaleza*, en el que el hombre es el lobo del hombre: un ser rapaz y asocial. Realizar un recorrido histórico del concepto de libertad nos permitirá desarmar este pensamiento nacido en la modernidad y dar lugar a otro que se sostiene por el *reconocimiento recíproco*, como condición necesaria para la construcción de una ciudadanía fundada en los derechos humanos.

Entendemos que los derechos humanos surgen de la interacción social, como producto de una lucha por el reconocimiento,¹ de actores en un contexto sociohistórico específico, que tras su consecución pugnan por una conquista y reconquista permanente de los derechos, ya que estos, una vez adquiridos, no se consagran de una vez y para siempre. Esto, desde nuestra perspectiva, puede comprenderse en la historia de la libertad; historia en la cual los derechos son la condición de posibilidad de un sujeto con *capacidad de agencia*, es decir, “alguien dotado de razón práctica y autonomía suficiente para decidir qué tipo de vida quiere vivir, que tiene capacidad cognitiva para detectar razonablemente las opciones que se encuentran a su disposición y que se siente responsable por los cursos de acción que elige” (O'Donnell *et al.*, 2003: 33). El derecho surge en la medida en que hay una privación de la capacidad de agencia.

La comunidad de individuos solo es posible por el reconocimiento recíproco de los sujetos: el sujeto se transforma en sujeto cuando es reconocido por el otro, pero no de modo estático sino en una relación de continuo conflicto y reconciliación. Hay conjuntos de prácticas de comportamiento normadas que permiten que las metas de los individuos se ensamblen “objetivamente”. Es decir: soy consciente de mis deseos y posibilidades en la medida en que entro en relación con otro, que de algún modo hace de espejo. Sin los otros no es posible un “nosotros”, y no podríamos sobrevivir. Hay en nuestra cultura una modelización del sujeto como un individuo aislado, al modo del personaje de ficción Robinson Crusoe, solitario en una isla y hacedor de su propio destino. Por ello, se vuelve necesario y pertinente insistir con la educación en derechos humanos a través de talleres que permitan desarrollar la idea de “nosotros” en oposición a un “yo” aislado. En este sentido, los juegos de roles brindan las herramientas para la construcción de una ciudadanía cuya autopercepción supere la individualidad y se reconozca *en* y *con* los demás.

Veamos entonces cómo se da la constitución de la libertad siguiendo la exposición de Axel Honneth en *El derecho de la libertad* (2012).² Allí se denomina *libertad negativa* (cuyo representante teórico es Thomas Hobbes) a la idea de libertad que consiste en el cumplimiento de los deseos del individuo en ausencia de impedimentos externos. En la actualidad esta idea de libertad es la que esboza Robert Nozick, pero con la mente puesta no en el individuo del Estado monárquico sino en el ciudadano individualista radical del siglo

¹ “La lucha en este contexto no tiene que ser entendida necesariamente en términos de violencia manifiesta, sino como un proceso real que permite transitar de una situación a otra [...]. Por ello, el conflicto social no es solo el conflicto de intereses entre grupos sociales, sino también la emergencia de la tensión entre experiencias morales grupales que apuntan a la discrepancia entre una sociedad con mayor justicia y la realidad social vigente” (Herzog, 2012: 614).

² Si bien en el presente escrito nos hemos centrado en la obra de Axel Honneth, no queremos dejar de mencionar el importante aporte de Isaiah Berlin para pensar la libertad, en sentido positivo y en sentido negativo (Berlin, 2005).

xx. Aquí ser libre consiste en la realización de objetivos egocéntricos y caprichosos, en la medida en que estos sean compatibles con los demás ciudadanos. El contexto es el del Estado mínimo, cuya legislación no depende de la coerción externa sino de las restricciones morales. Se reduce el derecho –que se otorga socialmente– a la libertad individual como persecución de los objetivos propios. No se participa en la legislación del Estado ni en la interacción con los demás sujetos. En oposición, la idea de *libertad reflexiva* (cuyo precursor teórico es Rousseau) considera que una acción es libre no por el hecho de no encontrar impedimento externo sino porque tiene origen en la propia voluntad. Así, se es libre si se realiza lo que impone la voluntad, que es algo distinto a realizar lo que imponen los apetitos o los deseos. Retomando esta doctrina de autolegislación, Kant postula que el sujeto es libre cuando es capaz de darse sus propias leyes y operar según ellas de acuerdo con la razón. En el siglo xx, esto, sumado a la idea de una persona comprendida como un yo socialmente formado, trajo otras exigencias que solamente comprenden que ser libre solo se trata de las acciones que impone la voluntad de un yo socialmente formado.

Ahora bien, lo que nos interesa para el desarrollo del reconocimiento y los derechos humanos es la idea de *libertad social*. Esta sostiene que solo la relación del discurso intersubjetivo posibilita la clase de autocontrol racional, es decir que en la relación con los otros es cuando se vuelve posible lograr una comprensión de lo que es propio de nosotros. Por ejemplo, comprendemos las leyes porque las incorporamos racionalmente, no porque se impongan desde afuera o porque sean producto de nuestra voluntad, sino porque surgen de una construcción con los demás.

Esta libertad es social, dado que la comunicación es una institución propia de la realidad social. El sujeto individual solo puede realizar logros reflexivos cuando interactúa en la sociedad, que persigue las mismas metas que él. Es decir, no solo me construyo a mí mismo como un yo en la interrelación con otro, sino que construyo luchas por reconocimientos que la comunidad reclama. La construcción del yo está dada porque interactúo con otro, que a su vez da lugar a un nosotros en común. El proceso de socialización se cumple en la interacción de normas de acción, que resultan de la generalización de cómo se espera que se comporten todos los miembros de la sociedad, es decir, yo me desenvuelvo en función de los comportamientos que espero de los demás.³

En una conferencia sobre psicología social (“Espíritu, identidad y sociedad”, 1968), George H. Mead demostró esta orientación general de desarrollo en dos fases del juego infantil: un primer estadio, el *play*, juego de roles, en que el niño se comunica consigo mismo cuando imita el comportamiento de un compañero concreto de interacción; mientras que, un segundo estadio, el juego de competición o *game*, exige que el adolescente se represente simultáneamente las expectativas de comportamiento de todos los que juegan con él, para poder percibir su propio papel en la conexión de las acciones funcionalmente organizadas que deben ser controladas. Esto resulta de especial interés para la perspectiva aquí planteada, la del reconocimiento en un marco de educación en derechos humanos, ya que en la transición del primer al segundo estadio, en la autoimagen del adolescente, se modifica la concepción de las normas sociales de comportamiento hacia otras más generalizadas.⁴

El sujeto se ve confirmado en su yo cuando se ve reconocido en sus derechos, como miembro de una comunidad, en un *nosotros*. El concepto que Mead utiliza para denominar la conciencia que el individuo tiene de su valor es el *autorrespeto*, es decir que el individuo se ve a sí mismo como miembro de una comunidad. Los integrantes del *game* saben, recíprocamente, a qué obligaciones se atienen con los otros. Ser reconocidos como sujetos de derecho supone, a la vez, saberse obligado al respeto de los derechos de los demás, como un

³ “Sin la experiencia de un compañero de interacción que reacciona ante él, un individuo no estaría en condiciones de incidir sobre sí mismo gracias a sus perceptibles exteriorizaciones, de manera que pudiese concebir sus reacciones como producción de su propia persona” (Honneth, 1997: 95).

⁴ “Porque el sujeto aprende a generalizar las expectativas normativas de un número cada vez mayor de compañeros de interacción tan ampliamente que llega a la representación de normas sociales de acción, conquista la capacidad abstracta de poder participar en las interacciones normativamente reguladas de su entorno; luego, esas normas interiorizadas le dicen qué expectativas puede legítimamente orientar en los demás y, también, qué obligaciones tiene que cumplir por justicia ante ellos” (ibídem: 98).

actor moralmente responsable. El medio en el que se concatenan y se estructuran las interacciones lingüísticas de los participantes del reconocimiento recíproco es la razón comunicativa (Habermas, 2012). Es decir que, además de que los participantes persigan fines comunes, para que el reconocimiento intersubjetivo sea susceptible de críticas, pretensiones y obligaciones es relevante el mismo lenguaje como andamiaje para que pueda pensarse en un consenso. El mundo, entendido como el conjunto de hechos posibles, se constituye solamente para una comunidad de interpretación cuyos miembros se entienden entre sí y se saben dentro de un *mundo de la vida*.⁵ Para hacer plausible el reconocimiento del otro, o el pedido de entendimiento intersubjetivo, es necesario el derecho a la comunicación. ¿Cómo sería posible hacer patente nuestros deseos si se nos es vetado el derecho a comunicarlos?

Los individuos socializados no podrían afirmarse en absoluto como sujetos si no encontrasen apoyo en las relaciones de reconocimiento recíproco, articuladas en tradiciones culturales y estabilizadas en órdenes legítimos, y a la inversa. La práctica comunicativa cotidiana, en la que el mundo de la vida está, ciertamente, centrado, surge cooriginalmente del juego e interacción de la reproducción cultural, la integración social y la socialización. Cultura, sociedad y personalidad se presuponen recíprocamente.⁶

Pero si se accede a derechos fundamentales, como el derecho a la educación o el derecho a la comunicación, o a derechos económicos básicos en términos de satisfacción de necesidades básicas, entonces, ¿qué sucede cuando no se obtienen derechos individuales? Que un miembro de la sociedad viva sin derechos significa, siguiendo esta reflexión, la incapacidad de formar su propia estima, es decir que al carecer del reconocimiento de sus pares este individuo no puede formarse como un sujeto pleno.

Un sujeto, en la experiencia del reconocimiento jurídico, puede pensarse como una persona que comparte con todos los miembros de la comunidad las facultades que la hacen capaz de participar en la formación discursiva de la voluntad; la posibilidad de referirse a sí misma positivamente, eso es lo que llamamos *autorrespeto*.⁷

Tener derechos significa la oportunidad, para el individuo, de adquirir conciencia de que goza del respeto de sus compañeros de interacción. Es respetado, considerado, tenido en cuenta, mirado, escuchado. Es un *alguien para otro* y viceversa. Así, el reclamo de derechos es un medio simbólico de expresión que, haciéndose efectivo en la sociedad, demuestra que el reconocimiento general designa al sujeto como una persona moralmente responsable. De este modo, tener derechos no es otra cosa que poder establecer pretensiones socialmente aceptadas y dotar al sujeto de la realización efectiva de actividades legítimas en conexión con los demás. Siguiendo esto podemos afirmar que no verse reconocida en sus pretensiones de derecho implica para una persona percibirse como no valiosa, disminuida, sin autoestima, que siente vergüenza, en la medida en que se sabe realizando operaciones que comparte indiferentemente con los demás, es decir, no se reconoce como agente activo de los derechos y obligaciones que la sociedad establece. En cambio, los vive como una imposición heterónoma.

La sensación de vergüenza de aquel no reconocido se traduce en el desplome de sus sentimientos y en la falta de valor propio. El sujeto que vive el rechazo de su acción se avergüenza y se experimenta como un

⁵ “El mundo de la vida está formado por una red de acciones comunicativas, ramificada en el espacio o espacios sociales y en el tiempo o tiempos históricos; y esas acciones se nutren de las fuentes que representan las tradiciones culturales y los órdenes legítimos, no menos de lo que dependen de las identidades de los individuos socializados. De ahí que el mundo de la vida no sea una organización en gran formato a la que permanezcan miembros, no sea una asociación o liga en que los individuos hayan decidido unirse, no sea un colectivo que se componga de sus miembros” (Habermas, 2012: 145).

⁶ Ibídem: 146.

⁷ Ibídem: 147.

individuo de menor valor social que el resto. Sin embargo, la experiencia de vergüenza ante el menosprecio puede devenir en motivación para la lucha por el reconocimiento, dado que la tensión motivacional solo puede disolverse cuando el individuo encuentra una nueva posibilidad para obrar, una nueva oportunidad de resistencia política, de consideración moral. En este sentido comprendemos que es pertinente una educación en derechos humanos mediada por actividades de taller que otorguen a los estudiantes las herramientas y el contexto para la elaboración de capacidades de agencia.

Conclusiones

En el breve recorrido de los distintos modelos de la libertad moderna pueden distinguirse y mostrarse claramente tres ideas centrales (que contienen, a su vez, distintas hipótesis acerca de los requisitos sociales y los fundamentos del actuar libre individual): 1) la libertad negativa tiene como base (necesaria) la existencia de una esfera jurídica que protege la posibilidad de acción de un sujeto, que hace y deshace según sus preferencias, sin verificación ulterior; 2) la libertad reflexiva subordina la libertad a la obtención de resultados intelectuales que son pensados como la ejecución normal de todo sujeto competente; y 3) la libertad social se distingue por acarrear condiciones sociales adicionales, ya que la ejecución de la libertad está ligada al requisito de un sujeto bien avenido, que confirma el objetivo propio en relación con el reconocimiento de sus derechos como miembro de una comunidad.

El recorrido a través de los distintos tipos de libertad permite exponer que: a) no hay una sola concepción de la acción humana, y que esta puede estar motivada y restringida en relación con la forma en la que se despliega lo social; y b) los ecos de la libertad negativa presentes en el estrato más profundo de la modernidad y que expresan el modelo del *homo economicus* deben ser expuestos y confrontados críticamente (con otras concepciones de libertad, con otros modos de ser) si se pretende fundar una comprensión del derecho a partir del reconocimiento por parte de sujetos con capacidad de agencia. Por lo que sostenemos que: c) la construcción del derecho y de los derechos a partir del reconocimiento recíproco es posible en el marco de un *game* de educación en derechos humanos a través del cual hacer viable la construcción de dicha capacidad de agencia.

Poder propiciar la reflexión acerca de los temores, anhelos y autopercepción por parte de los individuos es de suma importancia. Mediante el juego de roles, los jóvenes pueden hacer patentes sus emociones, discrepar, *ponerse-en-lugar-de*. En un sentido amplio, permite que los jóvenes se sientan reconocidos en la formulación de intereses, y que además sean parte del reconocimiento jurídico e intersubjetivo. Así los intereses individuales se convierten en posiciones colectivas, dado que en el juego son capaces de transmitir a su comunidad su situación social.

Referencias bibliográficas

- Berlin, Isaiah (2005). "Dos conceptos de libertad", conferencia dictada en Oxford en 1958. En *Dos conceptos de libertad y otros textos*. Madrid: Alianza.
- Flax, Javier (2013). *Ética, política y mercado. En torno a las ficciones neoliberales*. Los Polvorines: UNGS.
- (2007). "Ciudadanía, desarrollo moral y educación en derechos humanos". En Cauduro, G. (comp.), *Derechos humanos para estudiantes*. Buenos Aires, UNGS.
- Habermas, Jürgen (2012). *Factibilidad y validez*. Madrid: Trotta.

Herzog, Benno (2012). “La noción de ‘lucha’ en la teoría de reconocimiento de Axel Honneth. Sobre la posibilidad de subsanar el ‘déficit sociológico’ de la teoría crítica con la ayuda del análisis del discurso”. En *Política y Sociedad*, vol. 49, n° 3. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 609-623.

Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

— (2012). *El derecho de la libertad*. Buenos Aires: Katz.

O'Donnell, Guillermo; Iazzetta, Osvaldo y Vargas Cullell, Jorge (comps.) (2003). *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Santa Fe: Homo Sapiens.

El aprendizaje de la ciudadanía y los derechos humanos¹

Javier Flax

Si se indaga en qué consiste precisamente el mayor bien de todos, el cual debe constituir el fin de todo sistema de legislación, se encontrará que se reduce a dos objetos principales: la libertad y la igualdad. La libertad, porque toda dependencia particular es fuerza que se resta al cuerpo del Estado; la igualdad, porque la libertad no puede subsistir sin ella.

Ya he dicho lo que es la libertad civil; en cuanto a la igualdad, no debe entenderse por esta palabra que los grados de poder y de riqueza sean absolutamente los mismos, sino que, en cuanto al poder, esté por debajo de toda violencia y no se ejerza nunca sino en virtud del rango y de las leyes, y, en cuanto a la riqueza, que ningún ciudadano sea lo bastante pobre como para verse obligado a venderse (Jean Jaques Rousseau, *El contrato social*, Capítulo XI, 1762).

1. Una democracia empobrecida. Legitimidad de origen y legitimidad de ejercicio

Los argentinos convivimos en un sistema político que responde a las características de una democracia constitucional. No solo elegimos a nuestros gobernantes y representantes, sino que ellos se deben desempeñar respetando las leyes y los derechos fundamentales, los cuales se encuentran en el máximo nivel normativo: son normas constitucionales que todos debemos respetar, y a quienes les toca gobernar tienen además la obligación de garantizarlas, protegerlas y promoverlas. Es decir que nuestro sistema político no se reduce a la *regla de la mayoría*, sino que esta regla está limitada y orientada por los derechos fundamentales que reconoce nuestra Constitución Nacional, no solo los derechos civiles sino también los económicos, sociales, culturales y ambientales, entre otros fundamentales. En este sentido, los gobernantes no deben implementar una política si esta contradice los derechos fundamentales. Los legisladores tampoco deben sancionar leyes que se aparten de esos derechos. La democracia constitucional se caracteriza también por el control recíproco y los contrapesos de los poderes del Estado para evitar abusos de cualquier índole. En otras palabras, si un gobierno tiene *legitimidad de origen* por haber ganado las elecciones necesita también tener *legitimidad en el ejercicio* a través del respeto, garantía, protección y promoción de los derechos fundamentales. Quien lo juzgue debe ser la ciudadanía. Para realizar una crítica se debe disponer de criterios claros. En ese sentido, los derechos fundamentales son los criterios desde los cuales la ciudadanía debe juzgar la legitimidad del ejercicio de un gobierno.

¹ El presente trabajo fue escrito a partir del proyecto de voluntariado “Jóvenes y derechos humanos”. Tiene como base el artículo “Ciudadanía, desarrollo moral y educación en derechos humanos”, de Javier Flax (2007), el cual fue actualizado y adecuado para esta edición.

Derecho a reunirse pacíficamente

Si bien nuestra Constitución Nacional establece que “el pueblo no delibera ni gobierna sino por medio de sus representantes”, esto no quiere decir que los ciudadanos del llano y las organizaciones sociales no puedan tener iniciativas de distinto tipo, tanto para controlar a los gobernantes como para orientar o reorientar la política pública o la legislación, particularmente cuando un gobierno se aparta de los lineamientos constitucionales establecidos como derechos fundamentales.²

La misma Constitución de los Estados Unidos, en la que se inspiró en muchos aspectos nuestra Constitución Nacional, establecía el sistema representativo. Pero pronto advirtieron que los representantes podían desviarse, no atender las necesidades de los representados y hasta defraudar la representación. Por eso la Primera Enmienda establece el derecho a la libertad de expresión y a la libertad de prensa, así como el derecho a “reunirse pacíficamente para pedir al gobierno la reparación del agravio”, es decir, lo que actualmente conocemos como protesta en el espacio público. Este derecho es particularmente importante cuando las diferentes voces no se pueden expresar porque los medios de comunicación se hallan concentrados en pocas manos. Nuestra Constitución Nacional no recogió este derecho, pero siempre se lo ejerció. Actualmente está incluido a partir de los Pactos Internacionales de Derechos Fundamentales, que reconoce el artículo 75, inciso 22, con rango constitucional.

Constitución de la subjetividad ciudadana

Sin una ciudadanía ni organizaciones sociales activas, las instancias de gobierno pueden volverse elitistas y apartarse del interés público. Incluso puede ocurrir –y ocurrió muchas veces– que sectores con intereses particulares se hicieran cargo del Estado o de agencias del Estado para llevar adelante sus intereses, o ejercieran presiones sobre los gobernantes aprovechando situaciones de debilidad, por ejemplo cuando la Argentina estaba endeudada y, en consecuencia, sumamente condicionada. Con esos condicionamientos, resultaba difícil llevar adelante la democratización de la democracia, y no se llegaban a establecer y a poner en marcha instituciones básicas para el cumplimiento de los derechos fundamentales. Por ello, es necesario que todos nos constituyamos en ciudadanos, es decir, en sujetos capaces de ejercer cabalmente nuestros derechos y responsabilidades en torno a la realización del interés general.

Ciudadano y burgués

En la modernidad se planteaba una dicotomía entre el ciudadano y el burgués. Cuando comenzó el régimen político parlamentario, solo podían votar los propietarios, es decir, los burgueses. En rigor, esa dicotomía se refiere a que como ciudadanos procuramos el interés general, y como burgueses procuramos nuestro interés particular. En la actualidad podría decirse que estas son dos dimensiones de nuestra vida en una sociedad de mercado y en una democracia constitucional. Pero lo que no debemos confundir son los roles. Menos aún debe confundirlos el gobernante. Cuando tenemos que actuar o pronunciarnos como ciudadanos, no debemos hacerlo como burgueses, es decir, buscando nuestro interés particular, sino que debemos procurar el interés público, expresado en términos de derechos fundamentales. Tampoco debemos replegarnos en nuestro espacio privado, sino que tenemos una responsabilidad por la “cosa pública” o república. En la democracia antigua ateniese, a quien no se ocupaba de la cosa pública se lo conocía como *idiotes*, y era muy mal visto: no gozaba del reconocimiento de sus conciudadanos.

² Del problema de la representación nos ocupamos en Flax (2010).

Si el ejercicio de la ciudadanía debe ser permanente, en los casos mencionados es fundamental para la realización de la democracia constitucional. Por eso es necesario que nos constituyamos como sujetos capaces de ejercer la ciudadanía y de formar parte de instancias colectivas de participación ciudadana. La propiedad es un derecho fundamental. Si nos roban algo, los mecanismos institucionales para recuperar o reparar esa situación no se activan solos, sino que tenemos que realizar una serie de gestiones al respecto. Del mismo modo, somos poseedores de nuestros derechos, y si se nos priva de ellos tenemos que actuar en consecuencia para su realización o su recuperación, según sea el caso. Es improbable que se realicen solos.

Agenda pública, derecho a la comunicación o *agenda publicada*

Para brindar un ejemplo, los pactos internacionales de derechos fundamentales incluidos en nuestra Constitución establecen el derecho a la comunicación, el cual es una conjunción de los derechos a la información y a la libertad de expresión, tanto en su faz individual como en su faz colectiva. Ahora bien, se requiere que este derecho se cumpla o se haga efectivo. Sin embargo, pasados más de 30 años de vida en democracia, este derecho no termina de efectivizarse. La dictadura cívico-militar sancionó una Ley de Radiodifusión que impedía que las organizaciones sin fines de lucro accedieran a licencias y frecuencias. Recuperada la democracia, durante el gobierno de Raúl Alfonsín hubo varios proyectos para sancionar una ley de medios de la democracia, pero no se logró porque sectores privilegiados hicieron presión para que ello no ocurriera. Posteriormente, en plena crisis, para que se produjera la asunción adelantada de Carlos Menem a la presidencia se pusieron múltiples condicionamientos. Entre ellos se introdujo en la Ley de Reforma del Estado un artículo que permitía que los medios gráficos pudieran adquirir medios audiovisuales, y así se profundizó la concentración mediática en plena democracia. De este modo, la *agenda pública* se reducía a la *agenda publicada* por los multimedia concentrados. Gobiernos posteriores no incluyeron en la agenda pública el cambio en la legislación ni trataron proyectos presentados desde diferentes sectores partidarios y de la sociedad civil. Las organizaciones sociales (sindicatos, ONG, universidades, etcétera) se organizaron en la Coalición por una Radiodifusión Democrática y elaboraron un documento con 21 puntos que definían, precisamente, en qué consiste un sistema de medios audiovisuales auténticamente democrático. Pero no lograron nada, hasta que en el año 2008 un gobierno democrático se dio cuenta de la importancia de la desmonopolización de los medios para lograr una democracia más libre frente a las presiones corporativas. El proyecto de ley se discutió y mejoró en innumerables asambleas y foros, y finalmente en el año 2009 se sancionó la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, que, entre otras cuestiones, establecía que las organizaciones sin fines de lucro podían acceder a licencias y, en consecuencia, a poder difundir sus ideas, propuestas y críticas en el espacio público. Como sabemos, esa y otras leyes fueron recientemente derogadas por decreto. Pero eso no significa que se haya vuelto al punto de partida. En algunos sentidos, el decreto es peor que la ley de la dictadura, en otros se mantienen algunos aspectos de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Pero lo más importante es el aprendizaje ciudadano que se produjo, el cual no puede eliminarse con ningún decreto y posibilitará que en condiciones propicias se recuperen los derechos avasallados por la violencia de un decreto injustificable.

El aprendizaje de los derechos fundamentales y la ciudadanía

En esta línea, el conocimiento de los derechos fundamentales es necesario para vivir dignamente y para respetar la dignidad de los demás. Pero más importante aún es su ejercicio en nuestro desenvolvimiento cotidiano, de modo que expectativas ciudadanas no sean fácilmente decepcionadas y, si ello ocurre, para generar las condiciones para la realización efectiva de nuestro Estado de derecho frente a nuevas formas de violencia institucional. Por ejemplo, despidos masivos en el Estado, incluso de empleados que gozan de estabilidad en virtud del artículo 14 bis de la Constitución Nacional.

Desde nuestro punto de vista, entonces, la construcción o constitución de la subjetividad ciudadana es una condición de posibilidad para lograr una auténtica democracia constitucional. Si la democracia, la práctica de la ciudadanía y el ejercicio pleno de los derechos humanos se suponen recíprocamente, las carencias en alguna de las instancias significa una disminución de las otras. Recordemos que una democracia constitucional supone mucho más que la elección de autoridades y la regla de la mayoría; significa también la subordinación de todos a la ley, la división entre los poderes del Estado, la independencia de la Justicia, la limitación de la regla de la mayoría por los derechos fundamentales reconocidos constitucionalmente, la publicidad, etcétera.

Los países que primero llegaron a tener regímenes democráticos, antes de llegar al ejercicio de los derechos y deberes políticos, habían vencido enormes obstáculos para alcanzar sus derechos civiles, que permitieron conquistas en sus derechos sociales, económicos y culturales. El avance en un sentido fue apuntalando el avance en otros y realimentando el proceso mediante una acción recíproca. Esos procesos fueron generando mejores condiciones para el avance de los derechos humanos y, al mismo tiempo, un aprendizaje para el ejercicio de la ciudadanía.

En nuestro país la recuperación de los derechos políticos se dio en el contexto de un retroceso de los derechos sociales y del ejercicio de las libertades representadas por los derechos civiles. En la medida en que el ejercicio de la ciudadanía supone la constitución de subjetividades con capacidades para ejercerla, deberíamos preguntarnos por las condiciones para el desarrollo de esas capacidades. También deberíamos preguntarnos si se requiere un mínimo de derechos económicos, sociales y culturales para el ejercicio de la ciudadanía o si alcanza con disponer de los derechos políticos y el régimen electoral, mientras subsisten evidentes dificultades para el acceso a los derechos económicos, sociales y culturales, en términos de alimentación, trabajo y educación.

De la dictadura cívico-militar a la “dictadura de la deuda”

Cuando comenzó la transición hacia la democracia estaba extendida la expectativa de que la finalización de la dictadura significaría el restablecimiento pleno del Estado de derecho. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional avasalló derechos humanos tan elementales como el derecho a la vida y a la identidad, y fue responsable de un plan sistemático de desaparición de personas y eliminación de militantes del campo popular, como quedó expresado en el *Nunca más* y fue plenamente probado en el juicio a las juntas militares.³ Pero ese plan sistemático tuvo un objetivo de mayor alcance: instalar un orden económico y social neoliberal que fuera muy difícilmente reversible. Para ello la dictadura dejó una deuda pública que iría dificultando a los sucesivos gobiernos constitucionales. Si cuando la dictadura cívico-militar asumió el poder la deuda externa era de unos 5.000 millones de dólares, esta se transformó en pocos años en una deuda de 45.000 millones de dólares, lo cual significaba un porcentaje del producto bruto interno (PBI) que la hacía imposible de pagar. Allí comenzó otra dictadura, la “dictadura de la deuda”, la cual consistía en las limitaciones y ataduras que tenían los gobiernos democráticos. Si los organismos de crédito como el FMI brindaban consejos de política económica, esos consejos se convertían en mandatos por la dependencia de créditos externos. Así se fue de ajuste en ajuste, con la consiguiente pérdida en términos de derechos económicos, sociales y culturales.

El presidente Alfonsín llegó a la máxima magistratura del país recitando el preámbulo de la Constitución Nacional e instalando el discurso de que “con la democracia se come, se cura y se educa”. Desde nuestro punto de vista, fueron muchos los avances que se lograron entonces. Sin embargo, quedó evidenciado que en muchos sentidos fue un gobierno condicionado por múltiples factores de poder que lo pusieron en ja-

³ En el *Nunca más*, editado por Eudeba en 1984, se presentan las conclusiones de la Conadep (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas).

que, a tal punto que podría decirse que quien había ocupado la presidencia del Banco Central durante la dictadura militar –y ya era ministro en el “gabinete en las sombras” de Carlos Menem–, Domingo Cavallo, fue un operador destacado para darle el golpe de gracia que lo obligó a entregar de manera anticipada el gobierno al presidente que lo sucedió, seis meses antes de lo previsto.⁴ Por entonces, se discutía si el gobierno de Alfonsín no pudo, no supo o no quiso.

El gobierno siguiente asumió en 1989, el mismo año en que cayó el Muro de Berlín y se agudizaron las políticas neoliberales y globalizadoras. Fue la década de aplicación del Consenso de Washington por parte del entonces mejor alumno del Fondo Monetario Internacional, el presidente Menem. Actualmente, teóricos de la derecha neoconservadora como Francis Fukuyama se preguntan –como si ellos nada hubieran tenido que ver– cómo es que se aplicaron las políticas del Consenso de Washington (desregulación, apertura indiscriminada de la economía, privatizaciones, flexibilización laboral) en países que carecían de un Estado consolidado con capacidad y calidad institucional para llevarlas a cabo.⁵ Aquella debilidad estatal era evidente por entonces, como era evidente la falacia de concepciones económicas como el “efecto derrame”.

Resultó claro que la recuperación de la democracia no condujo inmediatamente al establecimiento de un Estado de derecho en el que se respetaran, garantizaran, protegieran o promovieran los derechos fundamentales como se esperaba. Peor aún, durante los noventa se produjo la mayor transferencia de riquezas de los sectores de ingresos medios y bajos a sectores económicos concentrados, se concretó la enajenación del patrimonio nacional acumulado por generaciones de argentinos, la destrucción de las capacidades tecnológicas, el aumento de la desigualdad, la pérdida de calificación laboral, la decadencia del sistema educativo, el aumento de la corrupción, y así podríamos seguir. Con lo cual, el acceso a los derechos políticos se dio en el contexto de una creciente pérdida de derechos económicos, sociales y culturales. Vastos sectores no pudieron ejercer sus libertades porque no podían acceder a bienes primarios elementales que posibilitaran ese ejercicio. Si la década del ochenta fue llamada la “década perdida” para Latinoamérica porque no se logró el crecimiento económico indispensable, los noventa fueron en la Argentina una década de crecimiento económico acompañado por la mayor desigualdad, con lo cual el desarrollo humano se vio estancado y se generaron condiciones de violencia estructural. La violencia estructural no se vio traducida en una escalada de violencia gracias a las prácticas no violentas de las organizaciones de los trabajadores empleados y desempleados.

Algunos obstáculos para la democratización de la democracia

Es así que surgió la decepción y el escepticismo hacia la democracia por parte de sectores de la población que tenían enormes expectativas, las cuales se vieron defraudadas.⁶ Pero entonces habría que preguntarse de qué democracia estamos hablando y cuáles son los obstáculos para acceder a una democracia asentada

⁴ Debemos recordar que hasta entonces la elección presidencial era indirecta, y el tiempo entre la elección y la entrega del mando era sumamente prolongado, con el riesgo de generarse un vacío de poder, como efectivamente ocurrió.

⁵ Por supuesto, desde la postura de Fukuyama el problema no está en las políticas neoliberales, sino en que estas fallaron por la falta de calidad institucional (Fukuyama, 2005).

⁶ El lema “Que se vayan todos” fue una expresión espontánea e inorgánica de la población hacia una dirigencia política elitista y con intereses propios que terminó de defraudar la confianza pública. En el libro *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina* –realizado en el marco del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)– se presenta un estudio pormenorizado sobre indicadores de calidad de la democracia en América Latina. El estudio incluye entre sus secciones encuestas realizadas en diferentes países latinoamericanos que indican un estado de opinión crecientemente desfavorable hacia el desempeño de las nuevas democracias. La decepción mencionada es cuantificada por Guillermo O'Donnell: “Observamos que hay una sensible caída en la aceptación de la democracia como tipo de gobierno en el relativamente breve período 1996-2001, una caída promedio de no menos del 11% del total de los entrevistados” (2003: 89). En el anexo 1 se observa que en ese período en la Argentina, del 76% de los entrevistados que estaban de acuerdo con la frase “La democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno” se pasó al 58%. Con lo cual la Argentina estaba en ese año con un -18%, es decir, un 7% peor que el promedio de América Latina (ibídem: 137).

en los valores sustantivos de la libertad, la igualdad y la solidaridad, en la que exista plena vigencia de los derechos humanos, tanto civiles y políticos como económicos, sociales y culturales, todos igualmente fundamentales pero desigualmente considerados.

Concentración mediática, desinformación y confusión

Podríamos enunciar una serie de obstáculos y distorsiones para el avance de la democracia constitucional. Sin lugar a dudas existen intereses sectoriales que quieren mantener o extender su poder corporativo. Pero no hace falta una dictadura militar o un Estado abiertamente autoritario para que poderes económicos concentrados colonicen agencias administrativas fundamentales del Estado colocando en puestos claves a sus personeros e impongan políticas antipopulares sin mayores resistencias.⁷

Si la libertad de prensa y de expresión son derechos civiles indispensables para el ejercicio de los derechos políticos, podríamos referirnos a sucedáneos de la censura como un obstáculo para el avance democratizador. Si en otros tiempos los gobiernos autoritarios ejercían la censura sobre las críticas, expresiones culturales alternativas y cualquier clase de disenso, actualmente las tecnologías de dominación *massmediáticas* hacen innecesaria la censura. Basta con la multiplicación de la información y de la confusión que esto genera para lograr efectos paralizantes para la inteligencia y para la voluntad. La concentración de los medios de comunicación continúa hasta la fecha y los directorios de las empresas propietarias de los medios son quienes ejercen los condicionamientos para que periodistas asalariados se atengan a sus reglas. Cuando no hay autocensura, esos directorios se ocupan de pasar por un filtro las notas consideradas indeseables, aunque la libertad de expresión y de prensa sean derechos fundamentales que posibiliten el ejercicio ciudadano. Cuando un gobierno democrático, junto con las organizaciones sociales, logró una legislación democrática, hubo serias resistencias de los poderes corporativos para aplicarla, hasta que un nuevo gobierno democrático afín a las corporaciones económicas dio por tierra con buena parte de los avances logrados.

⁷ La pérdida de autonomía del Estado es el resultado de políticas implícitas que es indispensable revertir. Algo se intentó al respecto con las incompatibilidades establecidas en el Capítulo V de la Ley 25.188 de Ética en la Función Pública, que pretendía neutralizar obvios conflictos de intereses. Debemos recordar que la sanción de esa ley fue ordenada por una norma constitucional: el artículo 36 de la Constitución Nacional reformada en 1994 se refiere precisamente a la defensa de la democracia. Entre otras normas, el artículo establece: "Atentará asimismo contra el sistema democrático quien incurriere en grave delito doloso contra el Estado que conlleve enriquecimiento, quedando inhabilitado por el tiempo que las leyes determinen para ocupar cargos o empleos públicos. El Congreso sancionará una ley sobre ética pública para el ejercicio de la función". Del mismo modo, la Argentina fue signataria de la Convención Interamericana Contra la Corrupción (1996), ratificada por la Ley 24.759 (1997). La Ley de Ética en la Función Pública se sancionó a fines de 1999. Las incompatibilidades establecidas por la ley fueron eliminadas mediante el Decreto 862/2001 (B.O.02/07/2001), débilmente fundamentado, firmado por Fernando de la Rúa, Domingo Cavallo y Christian Colombo, a pesar de que la Oficina Anticorrupción había dictaminado en contra de su sanción, según expresó un altísimo funcionario de dicha oficina a quien suscribe. El decreto mencionado modifica sustancialmente los arts. 14 y 15 de la ley y habilita para que proveedores del Estado o quienes presten servicios a este, tengan una concesión o realicen actividades reguladas por el Estado, puedan asumir como funcionarios públicos con solo renunciar a tales actividades o abstenerse de tomar intervención durante su gestión en cuestiones particularmente relacionadas con las personas o asuntos a los cuales estuvo vinculado en los últimos tres años. Asimismo, se habilita para ocupar funciones en entes reguladores a aquellos funcionarios que hayan tenido intervención decisoria en la planificación, desarrollo y concreción de privatizaciones o concesiones de empresas o servicios públicos, una vez que hubieran transcurrido tres años. La desaparición de esas incompatibilidades habilitó nuevamente la "puerta giratoria" que posibilita las situaciones anfibias de quienes pasan de tener las actividades arriba señaladas en el sector privado a ocupar funciones decisorias en el sector público. Actualmente, el gobierno nacional está formado por CEO, quienes de estar vigente ese capítulo de la ley no habrían podido ocupar cargos en el gobierno. Por ejemplo, que el CEO de la petrolera Shell se convierta en el ministro de Energía debería considerarse incompatible, puesto que puede seguir trabajando en beneficio de su empresa, garantizándole una mayor rentabilidad a costa de los consumidores. Mucho más si sigue siendo propietario de acciones de la compañía.

El recurso a la excepcionalidad ficticia: el aprovechamiento del desorden

Otro obstáculo para la democracia podemos encontrarlo en la concentración del poder en el Estado de derecho mediante el recurso a la excepcionalidad. Es bien sabido que la división de poderes, los controles recíprocos y los contrapesos se vieron vulnerados por las facultades extraordinarias que asumieron presidentes en contextos de desorden e inestabilidad. Cuando asumió el gobierno Carlos Menem, la situación de inestabilidad fue interpretada –de manera exagerada a nuestro juicio– como una “situación excepcional”, y el presidente entrante asumió seis meses antes con la condición de que el Congreso saliente votara dos leyes: la Ley de Emergencia Económica y la Ley de Reforma del Estado, que incluían una delegación legislativa que habilitó a Menem a realizar reformas estructurales por decreto. Si la excepcionalidad era discutible entonces, la continuidad del *decretismo* a través de todo su mandato constituyó una concentración del poder injustificable. Las “situaciones excepcionales” habilitan una concentración del poder transitoriamente hasta volver a una “situación de normalidad”. Pero la excepcionalidad puede ser genuina y aprovechada, puede ser provocada, puede ser exagerada o puede ser meramente invocada. Como el límite es muchas veces impreciso, no puede ser previsto por el ordenamiento normativo. En consecuencia, el aprendizaje ciudadano y la práctica del ejercicio del control ciudadano son fundamentales para evitar abusos de poder en un sistema institucional en que el Poder Ejecutivo puede estar acompañado por un Poder Legislativo disciplinado.⁸

Nunca quedó claro si el desorden era genuino, exagerado o provocado. Sin dudas fue aprovechado, como algunos gobiernos aprovecharon catástrofes naturales para realizar cambios inaceptables en un contexto de normalidad. En cualquier caso, esas facultades solo se justifican en una transición; nunca para realizar transformaciones estructurales o establecer nuevos marcos legales. Sin embargo, en los noventa se constituyeron en un régimen de gobierno y posibilitaron implementar las políticas que luego se denominaron Consenso de Washington, mediante leyes de emergencia que constituían un programa de gobierno neoliberal que no había sido votado por la mayoría. Para brindar un ejemplo, la Ley de Reforma del Estado incluyó el artículo 65, que modificaba el artículo 45 de la Ley de Radiodifusión de la dictadura, lo que permitió que medios gráficos pudieran adquirir medios audiovisuales. A su vez, la Ley de Emergencia Económica le otorgaba una delegación legislativa al presidente, quien podía así gobernar en buena medida por decreto. Así fue que medios que previamente habían sido favorecidos con papel de diario más barato, a través de la apropiación de Papel Prensa, luego se quedaron con radios y canales del Estado. En diciembre de 1989 se privatizó por decreto Canal 13 y se lo entregó a sus actuales licenciatarios, con el objeto de reforzar la propaganda neoliberal para facilitar transformaciones posteriores.

Transformaciones en el Poder Judicial

Podríamos referirnos a la situación de la justicia como otro obstáculo en el avance hacia una democracia constitucional. Parece injusto atribuirle al propio Estado de derecho situaciones de abuso de poder como la evidenciada por la denominada “mayoría automática” de la Corte Suprema de Justicia durante el menemismo. Tampoco es inherente al Estado de derecho que los jueces del fuero federal –responsables de investigar a la propia administración pública– fueran los llamados “jueces de la servilleta” por el modo en que fueron designados, esto es, en línea con los intereses de un Poder Ejecutivo que tuvo muy poco de republicano. Muchos de esos jueces siguen en funciones.

Podríamos agregar a ello que el marco doctrinario arraigado en los jueces siguió siendo el de privilegiar los derechos civiles, por ejemplo el derecho de propiedad, en detrimento de los derechos económicos, sociales

⁸ En Flax (2004) realizamos un pormenorizado estudio del ejercicio *decisionista* del poder por parte del gobierno de Carlos Menem, de los antecedentes teóricos de la concepción *decisionista*, y proponemos una concepción alternativa para la comprensión del poder.

y culturales, a pesar de que estos últimos tienen rango constitucional desde que el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales fue incorporado a nuestra Constitución Nacional en 1994. En el año 2003, luego de la crisis del sistema democrático, el presidente Néstor Kirchner creó nuevos mecanismos para la designación de los jueces de la Corte Suprema de la Nación mediante el Decreto 222/03. La independencia e idoneidad en la composición de esa Corte Suprema de Justicia de la Nación tuvo un consenso generalizado. A partir del año 2005 comenzaron a registrarse fallos en el sentido de priorizar los derechos económicos, sociales y culturales.

La naturalización de la desigualdad

Podríamos considerar también un serio obstáculo para la democracia la *naturalización* de las desigualdades económicas artificiales –en términos de Rousseau– y de situaciones injustas, que son internalizadas en las conciencias como si fueran un destino inexorable, en línea con un renacimiento del darwinismo social. Aunque algunos pensadores posmodernos cuestionen el concepto de *ideología dominante*, al menos tienen que reconocer que existen discursos hegemónicos que constituyen las subjetividades y facilitan que quienes son dominados no ofrezcan resistencia, es decir, impiden que se constituya un auténtico poder ciudadano. En esta ocasión debemos referirnos entonces a uno de los obstáculos mayores para el desenvolvimiento de una democracia constitucional: nuestras dificultades para constituirnos como ciudadanos que ejercemos nuestros derechos.

2. Algunas condiciones y capacidades para el ejercicio de la ciudadanía

Existe un largo debate en el contexto de las teorías de la democracia sobre las condiciones y capacidades para el ejercicio de la ciudadanía. Asumiendo que es un tema controversial, nos parece razonable detenernos en él para afirmar la necesidad de avanzar en el cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales, los cuales retrocedieron de manera indeseable y a la vez peligrosa en nuestro país.

Ciudadanía y capacidad de agencia

Guillermo O'Donnell afirma que “la democracia, el desarrollo humano y los derechos humanos están basados en una similar concepción del ser humano como un agente” (2003: 29). Un *agente* es definido como “alguien que está normalmente dotado de razón práctica y autonomía suficiente para decidir qué tipo de vida quiere vivir, que tiene capacidad cognitiva para detectar razonablemente las opciones que se encuentran a su disposición y que se siente responsable por los cursos de acción que elige”.⁹ En la medida en que existe una privación de esas capacidades, el acceso a ellas constituye un derecho.

Violencia estructural, *superfluización* o derecho a un mínimo

Asimismo, O'Donnell propone que en países “no iniciadores” como el nuestro –en el que llegamos a los derechos políticos antes de haber conquistado y ejercitado los derechos civiles y económicos, al revés de lo que

⁹ Parece bastante claro que el concepto de *agencia* se inspira en el concepto kantiano de autonomía. Sin embargo, una diferencia importante a los efectos de las concepciones de la educación es que el sujeto kantiano es una conciencia constituyente ya constituida. En cambio, actualmente nos referimos a un sujeto que se constituye mediante la interacción con su mundo cultural, y en esa interacción puede desarrollar también sus capacidades (ibídem: 33).

ocurrió en los países “iniciadores”– se avanza hacia una igualación básica sustentada en el acceso universal a un mínimo de bienes primarios.

Está claro que el mínimo de derechos no debe ser meramente programático ni tampoco una dádiva focalizada, ya que es una condición de posibilidad para la constitución de la subjetividad ciudadana, es decir, de sujetos capaces de acción, producción y disfrute. Si bien la discusión sobre cuál debe ser ese mínimo puede aparecer como indecible en contextos sociales que no padecen carencias graves, en nuestro contexto social se pueden identificar situaciones de privación graves equivalentes a las peores de las coerciones, las cuales niegan cualquier posibilidad de desarrollo de las personas.

La agudización de la desigualdad artificial se transforma en una violencia estructural en la cual quedan atrapados los más débiles, aunque no solo ellos. Pero son los más débiles –quienes no son tenidos en cuenta o son considerados *superfluos*– los que padecen diferentes tipos de violencia, y en algunos casos reaccionan violentamente al carecer de capacidades para elaborar respuestas no violentas.¹⁰ Son integrantes de la misma población carenciada los reclusos en un sistema penitenciario carcelario cada vez más superpoblado por procesados por delitos menores contra la propiedad. En muchos casos carecen de condena y en muchos otros fueron condenados mediante el cuestionable sistema de juicio abreviado, al que accedieron por sugerencia de defensores oficiales. Como expresa O'Donnell, no solo carecen de derechos sociales básicos sino que “se les niegan también derechos básicos civiles: no gozan de protección ante la violencia policial ni ante diversas formas de violencia privada; se les niega el fácil y respetuoso acceso a instituciones del Estado y a los tribunales; sus domicilios pueden ser allanados arbitrariamente y, en general, son forzados a llevar una vida que no es solo de pobreza sino también de sistemática humillación y miedo a la violencia, a menudo perpetrada por las mismas ‘fuerzas de seguridad’ que se suponen destinadas a protegerlas. Estas personas, a las que llamaré el sector popular, no son solo materialmente pobres, son también legalmente pobres” (2003: 91).

Como expresamos en otro trabajo, su propia condición convierte a los “superfluos” en “enemigos potenciales”. En algunas ciudades de nuestro país –en Córdoba, por ejemplo– los municipios avanzan con códigos de convivencia que reflatán la figura del merodeo para expulsar de los lugares públicos a quienes por “portación de cara” o aspecto desentonan con la abundancia de algunos privilegiados, por lo que terminan siendo víctimas de la represión policial, y al mismo tiempo se generan las condiciones o los pretextos que necesitan los que pretenden seguir concentrando el poder.

Quis custodiat ipsos custodes?

Por lo dicho recién, no se debe dejar de formular una pregunta política fundamental: ¿quién custodia a los custodios? Esta pregunta tiene respuesta solamente en un sistema democrático en el que ciudadanos capaces de agencia puedan ejercer el control ciudadano del gobierno y de las fuerzas de seguridad. En todo caso, a los efectos de este trabajo también se pueden formular las siguientes preguntas: ¿por qué en un Estado de derecho el sistema educativo le brinda tan poca importancia al conocimiento del derecho?, ¿por qué la enseñanza del derecho se limita a cuestiones superestructurales de derecho constitucional y no se enseñan los recursos para el acceso a la justicia o de defensa frente a la violencia institucional? Finalmente, así como el mundo termina siendo “ancho y ajeno”, la justicia se percibe como una instancia que le pertenece a otros.¹¹

Como expresamos antes, en algunos países se siguió una secuencia en torno a la conquista de los derechos, mientras que en otros se siguió otra. Los países iniciadores siguieron una secuencia que comenzó por la extensión de los derechos civiles, luego de los políticos y más tarde de los sociales. En la secuencia prusiano-germana se alcanzaron primero los derechos civiles, luego los sociales y, finalmente, los políticos.

¹⁰ En Flax (2003) nos referimos más pormenorizadamente a la correlación entre la violencia estructural por el aumento de la desigualdad económica y los fenómenos de violencia.

¹¹ Sobre las dificultades para acceder a la justicia, sobre la alienación jurídica y el desconocimiento del derecho podemos mencionar, entre otros valiosos trabajos, Gargarella (2004) y Cárcova (2000).

En ambos casos los derechos civiles precedieron a los otros. “En contraste con los países iniciadores –expresa O’Donnell–, en la mayor parte de América Latina (y, en términos de población, para la gran mayoría de la población de esta región) los derechos políticos fueron obtenidos, o han sido recuperados recientemente, antes de completarse una generalización de los derechos civiles. A su vez, dependiendo de la trayectoria seguida por cada país, algunos derechos sociales fueron otorgados antes o después de los derechos políticos, pero en todos los casos estos derechos fueron limitados, y últimamente han sufrido, en muchos países, retrocesos significativos” (2003: 94).

La sugerencia de O’Donnell consiste en invertir la secuencia histórica y utilizar los derechos políticos como trampolín para alcanzar los otros derechos humanos. En consecuencia, ya no se trata de considerar a los derechos políticos “puramente formales”, sino que estos sirven como escalón para alcanzar los restantes derechos. En este sentido es coincidente con la corriente de la teoría crítica del derecho cuando se refiere al “efecto paradójico del derecho”: cuando se promete la igualdad, se oculta la efectiva desigualdad, pero se instala un lugar para el reclamo de la igualdad. Si como discurso jurídico el derecho promete lo que no otorga, en las situaciones de crisis, cuando los conflictos se acentúan, ese discurso se convierte en una imprescindible herramienta transformadora (Cárcova, 1991). Al respecto, se puede ver más adelante el ejemplo elegido para el enfoque histórico de la educación en derechos humanos.

Evidentemente, el acceso a unos derechos potencia las posibilidades de acceder a otros mediante una acción recíproca. En la práctica, la conquista de unos derechos es la plataforma para la conquista de otros, en la medida en que sean adecuadamente aprovechados. Sin embargo, considero que para el desarrollo de las capacidades de *agencia* mejorar las condiciones económicas es condición necesaria pero no suficiente. Se requiere al mismo tiempo de un enorme esfuerzo en el campo educativo para posibilitar un desarrollo cognitivo elemental y un correlativo desarrollo moral (en el sentido de Lawrence Kohlberg, 1998). En consecuencia, se requiere avanzar simultáneamente en ambos sentidos: 1) en la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales; y 2) en realizar un esfuerzo en la educación en derechos humanos.

La exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales

Es cierto que en las múltiples declaraciones internacionales sobre derechos humanos se fueron plasmando valores fundamentales ampliamente reconocidos. Estas declaraciones se pueden considerar no solo consensos amplios sino también superpuestos, en el sentido que John Rawls le otorga a esta expresión a lo largo de su obra.

En principio, las *declaraciones* internacionales de derechos humanos no tienen valor vinculante, y los pactos internacionales sí lo tienen para los países signatarios cuando existe un número determinado de países que los convalidan, pero frecuentemente son tomados como declaraciones meramente programáticas. Este es el caso del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), al cual nuestro país adhirió en 1986. Pero en 1994 pasó a formar parte de nuestro ordenamiento jurídico, ya que fue incluido como norma constitucional en la reforma de la Constitución Nacional de 1994. El PIDESC obliga constitucionalmente al Estado a garantizar, respetar, proteger frente a terceros o promover los derechos fundamentales, como el derecho a la alimentación, a la información, al trabajo, al descanso, a la educación, a la salud, a la vivienda, a la recreación. Si bien se avanzó en los últimos años en este sentido, debe comprenderse que estos derechos, en cuanto fundamentales, no deben depender de un gobierno, sino que son exigibles de forma permanente. Si fuera honestamente opinable que el Estado no pueda proveer algunos bienes –en una situación en la cual la pobreza no es por escasez, sino por la distribución de la riqueza–, en cualquier caso no puede excusarse de proteger a quienes están más desaventajados con respecto a aquellos que concentran el poder económico –por ejemplo, aplicando la *Ley de Defensa de la Competencia* si se aumentan los precios de los alimentos mediante maniobras especulativas de cartelización–, y menos aún de proteger a cualquier persona contra el hambre (PIDESC, artículo 11, inciso 2).

Por otro lado, la dogmática jurídica que suele orientar las decisiones de los jueces siguió hasta hace pocos años priorizando ciertos derechos civiles, y por eso pesa en sus fallos una ponderación mayor del derecho de propiedad sobre el derecho a la alimentación. Así es como nuestras cárceles y comisarías alojan en condiciones inhumanas a personas que hurtaron un alimento. Está claro que el hurto no se justifica, pero menos se justifica que se tenga que llegar a ese extremo. Esos jueces no ponen el mismo esfuerzo en hacer cumplir los derechos elementales. Por eso podemos afirmar que miran la Constitución con un solo ojo: el derecho. Es famoso el caso de un pobre tipo que fue llevado ante el juez por un hurto menor por hambre. La primera vez ese delito es excarcelable. Como lo tenían dando vueltas sin brindarle alimento, mientras esperaba se comió un sándwich que el juez había dejado sobre el escritorio, por lo cual el juez lo condenó a prisión efectiva.

Debe tenerse en cuenta que la protección y las seguridades que debe brindar el Estado son la razón del “contrato social”. Sin embargo, dificulta su cumplimiento la pérdida de autonomía del Estado frente a los grupos económicos poderosos que lo condicionan. Es así que se llega a situaciones que ponen en peligro el dicho contrato y allanan el camino para aumentar la conflictividad a niveles intolerables para la sociabilidad.

En el imprescindible libro *Los derechos sociales como derechos exigibles*, Víctor Abramovich y Christian Courtis expresan que “la historia del nacimiento de los Estados sociales es la historia de la transformación de la ayuda a los pobres en la caridad y en la discrecionalidad de la autoridad pública en beneficios concretos que corresponden a derechos individuales de los ciudadanos”.¹² En tal sentido, poder exigir los derechos es muy diferente a que el Estado los otorgue discrecionalmente. Acceder mediante la exigencia de universalidad a los derechos de ciudadanía significa que la constitución de las subjetividades será diferente a la de clientelas rehenes de gestores y punteros.¹³

La necesidad de una educación en derechos humanos. Frente a la indiferencia y la “anomia boba”

Algunas corrientes de pensamiento consideran que el solo ejercicio de la libertad puede superar los obstáculos y las carencias. Sin entrar en esa discusión y aceptando que la satisfacción de un mínimo de necesi-

12 Creemos pertinente en el contexto de este trabajo mencionar que Abramovich y Courtis cuestionan la diferenciación abstracta e ideológica entre derechos civiles y políticos y derechos económicos, sociales y culturales, que hasta ahora hacía exigibles judicialmente solo a los primeros: “Algunos de los derechos clásicamente considerados ‘civiles y políticos’ han adquirido indudable cariz social. La pérdida de carácter absoluto del derecho de propiedad, sobre la base de consideraciones sociales, es el ejemplo más cabal al respecto, aunque no el único [...]. La consideración tradicional de la libertad de expresión y prensa ha adquirido dimensiones sociales que cobran cuerpo a través de la formulación de la libertad de información como derecho de todo miembro de la sociedad [...]. En suma, muchos derechos tradicionalmente abarcados por el catálogo de derechos civiles y políticos han sido reinterpretados en clave social, de modo que las distinciones absolutas también pierden sentido en estos casos” (2002: 26). Asimismo, exhiben que tampoco puede sostenerse su distinción con respecto al Estado como derechos de no hacer (civiles) u obligaciones de hacer (sociales): “Por ejemplo, señala Van Hoof, la libertad de expresión no requiere solo el cumplimiento de la prohibición de censura, sino que exige la obligación de crear condiciones para el pluralismo favorables para el ejercicio de la libertad de manifestarse –mediante la protección policial–, y para el pluralismo de la prensa y de los medios de comunicación en general” (ibídem: 29). Más adelante muestran con prolija argumentación que el esquema de “niveles de obligación” (respetar, proteger, garantizar y promover) que G. J. H. Van Hoof aplica al derecho a la alimentación en “The legal nature of economic, social and cultural rights” (1984) es perfectamente aplicable a todos los derechos, sean civiles y políticos o sociales, económicos y culturales.

13 Amnistía Internacional, que desde hace décadas viene ocupándose de las lesiones a los derechos humanos ocasionados mediante la violencia estatal, está por incorporar a su tarea los derechos económicos, sociales y culturales. Independientemente de ello, el Comité para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas eleva anualmente sus observaciones sobre las lesiones a estos derechos, y a ello se agregan los contrainformes de las ONG. Cada vez es más claro que tanto los derechos civiles y políticos como los económicos, sociales y culturales deben formar parte de los derechos de ciudadanía. Pero en los hechos el acceso a los derechos sociales en la Argentina pasa por el acceso al trabajo y a la sindicalización más que por la ciudadanía. Por su parte, en Europa, por otras razones, los derechos humanos no coinciden con los derechos de ciudadanía. Ejemplo de ello es el otrora universal *ius migrandi*, arrojado al mar junto con los migrantes subsaharianos y orientales.

dades básicas es condición necesaria para un ejercicio pleno de la ciudadanía, no resulta claro que sea una condición suficiente.

Puede observarse que en países avanzados en la satisfacción de necesidades básicas de sus habitantes existe una total indiferencia por los asuntos públicos. Más aún, hay quienes sostienen que las sociedades satisfechas o los sectores satisfechos en las sociedades desiguales tienden a evadirse de las responsabilidades ciudadanas. En consecuencia, si bien resulta claro en nuestro país que hay que comenzar por la subsistencia, no se trata solamente de enfatizar los aspectos económicos de los derechos económicos, sociales y culturales, sino particularmente los aspectos socioculturales y educacionales. Quienes se encuentran por debajo de la línea de indigencia quedaron fuera de los bienes de la civilización mercantil al no poder acceder al empleo. Pero tampoco disponen en muchos sentidos de la cultura –en el sentido más antropogenético del término–, en la medida en que ya no cuentan con modos de producción artesanal o agrícola tradicionalmente heredados, pierden su calificación laboral y, con el empleo, el acceso a sus derechos y a los conocimientos elementales para acceder a sus derechos. Pero algunas deficiencias culturales nos afectan a todos casi por igual.

Si el primer bien cultural es el lenguaje, la disponibilidad de un *código restringido* dificulta la percepción de los matices, la comprensión de los problemas y la posibilidad de decidir, como veremos más adelante. Retomando el interrogante inicial por los obstáculos para la democratización de la democracia, podríamos preguntarnos si nuestro orden institucional puede funcionar adecuadamente sin un ejercicio intenso de la ciudadanía para alcanzar los objetivos valiosos de la libertad, la justicia y la solidaridad. Quienes tenemos las necesidades básicas satisfechas –y hasta una formación profesional–, frecuentemente subordinamos nuestro involucramiento en los asuntos públicos o comunes a nuestros intereses particulares. No resulta evidente que la satisfacción de las necesidades se traduzca en una disposición a invertir nuestro tiempo para la atención de asuntos públicos. Además, en buena medida nuestras prácticas siguen arrastrando hábitos arraigados propios de una cultura complementariamente autoritaria y anómica (ver al respecto Hernández *et al.*, 2005).

Uno de los problemas para la consolidación del Estado de derecho es la tendencia que tenemos, ocupemos el lugar que ocupemos, al incumplimiento o inobservancia de la ley y a la desconsideración hacia nuestros conciudadanos. Esta tendencia a la ilegalidad fue denominada “anomia boba” por Carlos Santiago Nino. No se trata de uno de los tipos de anomia tan estudiados por la sociología desde Durkheim hasta Merton. La “anomia boba” consiste –expresado sucintamente– en una inobservancia de normas propia de un comportamiento individualista incapaz de realizar siquiera un elemental cálculo utilitarista, ni que hablar de un comportamiento *kantiano*. Por ello, “anómico bobo” es quien prioriza el interés inmediato frente al propio interés mediato, en una temporalidad o en un contexto más amplios. Como ocurre con la inobservancia de las reglas de tránsito, el interés inmediato del “ventajero” termina paralizando el tránsito y la acción misma del propio “ventajero”.¹⁴ Este comportamiento es explicado de diferentes maneras, las cuales van desde explicaciones histórico-culturales hasta el enfoque sistémico sobre la desconfianza institucional. En cualquier caso, parece claro que es imprescindible revertir esa tendencia si se pretende construir un Estado de derecho en el que exista un reconocimiento recíproco entre los conciudadanos, ocupen la posición social que ocupen, y se respete un piso elemental de derechos básicos que constituya el suelo para la convivencia democrática. Es evidente que hasta los comportamientos egoístas o competitivos requieren un suelo cooperativo, a saber, el cumplimiento de las normas fundamentales. Solo el respeto y el cumplimiento de las reglas de juego posibilitan seguir

14 Carlos Santiago Nino, jurista y filósofo del derecho de autor de importantes aportes sobre derechos humanos y teoría constitucional, expone su punto de vista al respecto en su libro *Un país al margen de la ley* (1992). Afortunadamente, luego de años de estar agotado este libro imprescindible fue reeditado por la editorial Ariel. En él Nino sostiene la tesis de que el subdesarrollo argentino se debe en buena medida a nuestra tendencia a la inobservancia de la ley. En el artículo “Las limitaciones de las teorías económicas de la corrupción” (1997) recogimos –entre otros– este enfoque de Nino, el cual podríamos decir que está hoy bastante extendido, al punto de que el estudio mencionado en la nota anterior lo toma, en buena medida, como marco teórico.

compitiendo en el juego que sea. Toda sociedad tiene reglas constitutivas cuyo incumplimiento termina por trabar o paralizar la interacción social.

Otra forma de anomia instalada en nuestra sociedad es aquella resultante de las carencias en el desarrollo moral. Este tipo de anomia no consiste ya en una tendencia a la ilegalidad, ni en una conducta desviada en el sentido de una transgresión normativa para alcanzar un objetivo siguiendo un camino incorrecto o desviado. La anomia por carencias en el desarrollo moral implica una dificultad para la comprensión de las normas. En consecuencia, en esos casos no hay plena conciencia de la transgresión.

Las cuestiones enunciadas nos conducen a afirmar que al ejercicio de la ciudadanía, el respeto por los derechos humanos y, en consecuencia, la consideración por los otros no conviene dejarlos a la espontaneidad. Es verdad que ese aprendizaje puede ser informal y realizarse de un modo asistemático mediante ensayo y eliminación de errores. Este camino no solamente es largo y costoso, sino que puede conducir a enormes frustraciones y al fracaso. Ese aprendizaje se puede lograr participando en actividades micropolíticas en instituciones educativas, las cuales pueden aprovecharse luego en organizaciones intermedias, hasta llegar a participar del modo que sea, de acuerdo con la propia vocación, en los asuntos públicos de mayor alcance. Pero para que esta participación no se convierta en la reproducción de prácticas indeseables, se requiere apuntalar ese aprendizaje de un modo sistemático en el sistema educativo formal.

3. Una propuesta sobre la educación en derechos humanos

Muchos aprendizajes suelen producirse a partir de una praxis que puede consolidarse como *prácticas sociales*, es decir, como comportamientos regulares arraigados culturalmente. En el ámbito de la educación formal, la formación de la ciudadanía con capacidades de *agencia* se puede estimular mediante la realización de actividades, de modo que la educación no se limite a contenidos conceptuales sino que se estimulen aprendizajes vivenciales, tanto procedimentales (como el de la argumentación) como actitudinales (como la consideración del otro, la cooperación, la autonomía, la serenidad, la disposición crítica, etcétera).¹⁵

Los derechos humanos representan valores altamente consensuados. Y los valores tienen correlatos actitudinales. Si la verdad es un valor, las actitudes correspondientes son la veracidad, la búsqueda de la verdad, la honestidad intelectual. Tomando como ejemplo la veracidad, veremos que puede entrar en conflicto con otros valores –por ejemplo, la amistad–, y debe evaluarse cómo se ordenan esos valores. Asimismo, en el momento de la fundamentación puede trabajarse con el modelo del imperativo categórico kantiano para ver en qué medida la universalización de la mendacidad (la actitud de mentir) conduce a la destrucción de la confianza elemental para que pueda existir la veracidad. Si todos mentimos, finalmente nadie creerá nada. Habrá que evaluar qué impacto tiene en la interacción social, y en qué medida la publicidad, la transparencia y la veracidad son imprescindibles en un sistema auténticamente democrático.

El respeto y la consideración hacia el otro son también actitudes imprescindibles. Estas actitudes tienen que poder traducirse en capacidades procedimentales, por ejemplo en competencias para el diálogo. La capacidad de escuchar es una actitud imprescindible para el diálogo y la discusión fructífera frente a conflictos. No es lo mismo la polémica retórica que el debate dialógico. No se trata de imponer el propio punto de vista, sino de reconocer la pluralidad en los límites de una eticidad mínima que nadie pueda dejar de reconocer

15 La propuesta de educación en derechos humanos que leí alguna vez en un trabajo de Xabier Etxeberria (1990) me resultó sumamente fecunda para tomarla como punto de partida para nuevas reflexiones y propuestas. Es cierto que el trabajo de Etxeberria –realizado en pleno debate de la reforma educativa española– no se ajusta plenamente a nuestra situación y es perfectible. Sin embargo, en la medida en que consiste en un programa a desarrollar podemos afirmar que estamos en línea con ese programa, y sumar a las dimensiones propuestas por Etxeberria (ambiental, histórica y de las actividades) algunos elementos de la psicología del desarrollo moral, que entendemos constituyen su soporte. Asimismo, desplegamos la dimensión de la fundamentación como una instancia avanzada del programa con especificidad propia. Hecha esta aclaración, agregamos que nuestra propuesta y sus contenidos corresponden a problemáticas sociopolíticas de nuestra realidad.

y, en consecuencia, compartir e intentar respetar. Poder expresarse en forma clara es imprescindible para la dialogicidad. Pero ¿qué será más difícil, aprender a expresarse adecuadamente o aprender a escuchar?

En la formación en derechos humanos se requiere construir competencias lógicas para la argumentación y el diálogo, tanto más cuando se requerirá –como veremos luego– que en cada situación conflictiva se establezcan prioridades diferentes sobre los mismos derechos fundamentales.

Una primera cuestión a plantear entonces es que debemos distinguir la *enseñanza* de los derechos humanos, como contenidos conceptuales, de la *educación* en derechos humanos. Esto se puede indicar recurriendo a un caso –¿caricaturesco?– de doble discurso como el que se puede observar en la dramatización siguiente.

Dramatización

El profesor mira el listado y empieza a hacer preguntas, para luego “gastar” a los estudiantes por no “saber” contenidos conceptuales muy específicos, es decir, por no haber adquirido un conocimiento superficial y memorista:

“A ver, usted, Susana, ¿me puede decir qué dice el artículo 5 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer?¹⁶ ¿Cómo que no sabe?! ¿Será posible que estas chicas nunca entiendan nada? A ver, por favor, un chico me puede decir qué expresa el artículo 13 del Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales con respecto a la educación?¹⁷ A ver, usted, Esteban...”.

“¿Cómo que no saben? ¿Para qué vienen acá?, ¿vienen porque no los soportan en sus casas?”; “No quiero excusas”; “No entiendo cómo el Estado gasta dinero en inútiles como ustedes, que jamás van a entender nada de nada”; “¿Por qué no se dedicarán a otra cosa!”, expresa el docente de manera airada.

Como puede verse, esta pequeña dramatización muestra que puede haber una total incoherencia entre qué se enseña y cómo se lo enseña. A ello nos vamos a referir cuando expresemos que debemos tener cuidado con la coherencia entre el plan de estudios o *currículum explícito* y qué actitudes se tienen, las cuales suelen formar parte de un *currículum oculto* que requiere ser tematizado y cuidado.

La educación en derechos humanos es algo muy diferente a la enseñanza de los derechos humanos: transversalidad, especificidad, currículum explícito y oculto

La educación se realiza a través de actividades. Debe ser una educación *transversal* para generar competencias a través de diferentes materias, para que no haya incoherencias entre contenidos, objetivos y prácticas y para que esas competencias se generen desde edad temprana. En consecuencia, la educación transversal debe formar parte de los consensos que constituyen el proyecto educativo institucional (PEI), para que el currículum oculto acompañe al explícito. Como veremos enseguida, se requiere comenzar desde edad temprana a trabajar en actitudes y procedimientos, por ejemplo a través de juegos. Asimismo es fundamental acceder a competencias lógico-lingüísticas que incluyan capacidades para razonar y argumentar, y también a un léxico ampliado. Si se tiene en cuenta que la constitución de la propia subjetividad es condición de posibilidad para la constitución de la objetividad y de las relaciones intersubjetivas lingüísticamente mediadas, las carencias lingüísticas empobrecen el mundo del sujeto y sus posibilidades de cognición y realización. Actualmente, el lenguaje se está empobreciendo de un modo alarmante, lo que obtura las posibilidades de comprensión de los sujetos. Si no se pueden percibir matices ni comprender normas elementales, es difícil pensar en el ejercicio de una ciudadanía responsable. A

¹⁶ Se refiere a la eliminación de los prejuicios sobre la inferioridad de la mujer y a los estereotipos sobre los roles sociales.

¹⁷ Se refiere al derecho a la educación en un contexto de respeto a la personalidad y a la dignidad humanas.

modo de ejemplo, si en nuestro lenguaje solamente incorporamos el significado de “caballo” y tenemos enfrente un caballo, una cebra, un camello y un burro, percibiremos cuatro caballos. A lo sumo diremos que son un caballo normal, un caballo jorobado, un caballo en pijama y un caballo de orejas largas. En un capítulo de Alf, el extraterrestre llega jadeando y dice algo así: “Willy, Willy, acabo de matar una serpiente anaranjada, con cabeza plateada, que echaba espuma por la boca”. Willy se agarra la cabeza y dice: “¡No, mi manguera nueva!”. Como en Melmac no existen las mangueras, Alf había asimilado la manguera al significado de serpiente. El problema es que esto nos suele llevar a tomar decisiones para las que no contamos con todas las posibilidades.

Por otro lado, si durante el cursado de algunas materias los jóvenes se ven sometidos a comportamientos incompatibles con la formación en derechos humanos, muy probablemente serán refractarios a un discurso dual en el que los enunciados van en un sentido y las prácticas lo contradicen cotidianamente. Cualquier materia puede permitir la educación en derechos fundamentales o su obstaculización. Uno puede preguntarse en una disciplina formal como la matemática qué posibilidades hay al respecto: como mínimo se espera que el docente no descalifique al estudiante con expresiones como “quien no tiene aptitudes ‘naturales’ no puede aprender matemática”. La geografía puede posibilitar comprender el pluralismo cultural como condición para aprender a respetar las diferencias. La educación física es fundamental para el aprendizaje de las reglas constitutivas de un juego: cualquier juego competitivo es siempre a la vez cooperativo. No se trata solamente de la cooperación entre los jugadores del mismo equipo, sino que también se coopera con los adversarios al cumplir con las reglas que definen el juego. En términos de John Searle, el *game* posibilita el *play* (1964). De lo contrario, el propio juego sería imposible. Se puede aprender de qué manera las transgresiones van empobreciendo el juego hasta que pasado un límite es imposible jugar: “No juego más” indica la interrupción del juego antes de su fin. Cuando hace unos años se decía que las mujeres consideraban que el fútbol consistía en veintidós descerebrados corriendo detrás de una pelota, en el relato se expresaba que, en la medida en que no tenían interés en ese juego, no conocían sus reglas. En otros términos, el juego no era significativo y, por lo tanto, no resultaba comprensible, del mismo modo que no comprendemos otros juegos. Más allá del chiste, las reglas sociales y las normas jurídicas y morales pueden resultar incomprensibles para quienes están fuera de juego. Pero queda claro que la práctica de un juego bajo reglas es muy diferente a conocer un reglamento.

Educación en derechos humanos	Enseñanza de las declaraciones de derechos humanos
Competencias y actitudes	Meros contenidos conceptuales

Curriculum explícito

Transversal (aprender competencias desde edad temprana):

- desde juegos a discusión de dilemas;
- en todas las materias (educación física, matemática, etcétera);
- incorporar al PEI (consenso institucional).

Espacio curricular específico (ciudadanía y derechos humanos):

- historia;
- realidad socioambiental;
- fundamentación;
- actividades (discusión de dilemas).

Currículum oculto

- Coherente (supone un consenso institucional).
- Incoherente (supone un doble discurso): contraproducente.

La psicología del desarrollo moral como soporte de la educación en derechos humanos

La educación en derechos humanos tiene que comenzar desde la niñez porque la formación de actitudes y competencias supone un desarrollo cognitivo, moral, competencias lingüísticas y un aprendizaje específico. Para ello se recurre a los juegos para el aprendizaje de las reglas constitutivas de la sociabilidad, la cooperación y la autolimitación en la competición. El juego es para el niño como el trabajo es para el hombre: ambos posibilitan la construcción de la cultura y la constitución de la propia subjetividad en interacción con los otros y con el medio. En etapas tempranas es necesario el juego reglado, luego hay que agregar otros recursos, como por ejemplo la estimulación del aprendizaje mediante el planteo de dilemas, como veremos luego.

La psicología del desarrollo moral fue comenzada por Jean Piaget y continuada por Kohlberg. Actualmente otros autores se ocupan de esta rama de la psicología, como por ejemplo Carole Gilligan, quien presenta discrepancias con respecto a Kohlberg a partir de las diferencias de género, particularmente en la etapa posconvencional.¹⁸

El desarrollo moral va desde una condición de *heteronomía* (obediencia a la autoridad) hasta la *autonomía* intelectual y moral (obedecer las reglas autoimpuestas). Los diferentes estadios indican la necesidad de una secuencialidad en el aprendizaje y un trabajo acorde con las competencias disponibles por los niños y jóvenes como punto de partida para su desarrollo.

Los diferentes estadios implican secuencialidad en el aprendizaje:
dogmatismo → relativismo → convencionalismo → pluralismo → principios.
De este modo se pasa de la heteronomía a la autonomía.

Los estadios del desarrollo moral de Kohlberg, expuestos sucintamente, son:

Prerreflexivos**Nivel preconvencional** (egocéntrico)

Estadio 1: Se obedece porque una autoridad lo manda. *Miedo al castigo*.

Estadio 2: Se actúa solo según los *propios intereses* y se tienen en cuenta los intereses de otros solo si esto significa un intercambio. *Relativismo*.

Nivel convencional (de reglas)

Estadio 3: Se es un/a “buen/a chico/a”. Se actúa de tal o cual forma “porque está bien”. Se obra de acuerdo con las *expectativas* que las personas cercanas tienen de nosotros. Se respeta al otro desde el pensamiento concreto expresado por la *regla de oro* de ponerse en el lugar del otro (“No hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti”, que algunos estudiantes suelen confundir con “Haz a los otros lo que quieres que te hagan ti”, lo cual no es equivalente).

Estadio 4: Orientado al mantenimiento de *la ley y el orden* sociales. El respeto de las reglas se vuelve más abstracto. Existe un fuerte respeto hacia la legalidad formal y el orden. Se desarrolla el valor de la confianza para hacer posible la cooperación y previsible la interacción social (cumplimiento de las promesas o compromisos).

18 Al respecto, se puede consultar: Piaget (1967); Kohlberg (1998); Gilligan (1994); Payá (2000) y Rubio Carracedo (1989).

Reflexivos

Nivel posconvencional (de principios autónomos)

Estadio 5: El respeto por la ley se funda en el *contrato social*. Se accede al reconocimiento del pluralismo de opiniones y valores (aunque de manera diferente al relativismo, ya que se apoya en el suelo de un mínimo normativo compartido). Se valora el consenso y la imparcialidad. Se comprende que la ley y la moral pueden estar en conflicto. *La ley se puede cambiar* si es injusta (ver luego el método de la posición original, en la sección “Sobre la fundamentación”). Se limita la regla de la mayoría.

Estadio 6: Se considera que las leyes son válidas si son coherentes con *principios de justicia* que protegen a todos los ciudadanos, construidos mediante un procedimiento imparcial. Si ello no ocurre se debe obrar según los propios principios de universalidad, igualdad de derechos y dignidad de las personas:

- ¿Qué pasa si los chicos no juegan?
- ¿Qué pasa si los adultos no realizan actividades productivas, en el sentido más amplio de *poiesis*?
- ¿Qué cabe esperar de aquellos jóvenes que no estudian ni trabajan?

Los enfoques en el espacio curricular específico

Además de la formación transversal y desde edad temprana, se requiere disponer de un espacio curricular específico en el cual se tematizan las cuestiones relativas a los derechos humanos y a la ciudadanía, desde diferentes enfoques convergentes que atiendan a la historia de los derechos humanos, la realidad socioambiental y actividades de aprendizaje, incluida la fundamentación.

1) **La historia de la conquista de los derechos humanos:** Debe tematizarse enfatizando que estos derechos no fueron concesiones de los poderosos sino el producto de la lucha y la resistencia contra los abusos y la opresión. Hacer una mera cronología de algunos hitos es en consecuencia insuficiente. En una época se conquistó la libertad de expresión, en otras el derecho a una jornada laboral de ocho horas, en otras el derecho al voto universal. En la actualidad –cuando hay concentración económica y desempleo cuasiestructural–, podría ser la reivindicación de un salario de ciudadanía y de los derechos económicos, sociales y culturales en general. La génesis de los derechos debería permitir tener en cuenta que la historia continúa, y se requiere no solamente el reconocimiento de nuevos derechos sino la realización de los reconocidos formalmente.

A modo de brevísimo ejemplo, podemos citar un fragmento del comentario que realizó José Nun sobre las ya clásicas conferencias de Thomas Marshall sobre la ciudadanía, para ilustrar el “efecto paradójico del derecho” mencionado más arriba:

En el siglo XVIII, al erigir a la ley como principal ideología legítimamente del orden establecido, los señores optaron por una institución dotada de una lógica especial, que era portadora de reglas particulares de equidad y universalidad y que, en última instancia, no podía quedar reservada para su uso exclusivo. Si, por una parte, la ley servía para protegerlos del poder arbitrario del rey, por la otra era susceptible de ser utilizada a la vez por los hombres comunes en su propia defensa, tal como ocurrió. Dicho de otro modo, el hecho de que las relaciones de clase fuesen mediadas por la ley generó efectos específicos y supuso que, al menos en parte, quienes mandaban también tuvieran que subordinarse a ella, so pena de que esa mediación apareciese como un puro engaño (2000: 57).¹⁹

19 En la nota correspondiente, José Nun expresa: “Cuando a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX cambió en Inglaterra el equilibrio de fuerzas y se ingresó a una etapa de gran conflictividad social, los sectores dominantes oscilaron entre apelar a la fuerza o someterse a la ley. Como recuerda Thompson, si bien se dieron varios y sangrientos pasos en la primera dirección, finalmente prevalecieron 150 años de legalidad constitucional a favor de la segunda alternativa, que acabaría liquidando la propia hegemonía aristocrática. El contraste con la historia latinoamericana me exime de otros comentarios acerca de la enorme trascendencia que han tenido estas cuestiones”.

2) **La realidad socioambiental:** Consiste en el relevamiento de las carencias que hay en la realidad circundante. Se puede recurrir a la experiencia directa o a la información de diversos medios de comunicación. Si bien algunos estudiantes padecen carencias, estas pueden estar naturalizadas, es decir, se asumen como si fueran naturales por el arraigo del discurso hegemónico en sus conciencias. Obviamente incluimos las carencias afectivas y la falta de reconocimiento y consideración. En consecuencia, se requiere trabajar para desmontar ese discurso. Del otro lado, hay estudiantes que no tienen cabal conciencia de los padecimientos que sufren conciudadanos fuera de su círculo social, y pueden realizar actividades que los acerquen de manera de poder aproximarse no solo de un modo cognitivo, sino también mediante un proceso empático. En algunos casos, se les propone a los estudiantes algunos trabajos de campo con entrevistas para que conozcan las condiciones de vida en inquilinatos, villas miseria, a cartoneros mientras realizan su tarea, etcétera. Estas experiencias permiten un reconocimiento del otro que disminuye esa alteridad.

3) **Fundamentación:** Desde nuestro punto de vista es necesario recurrir a la reflexión metalegal o ética, ya que incluso cuando exista una inclusión en el derecho positivo (por ejemplo, en nuestra Constitución Nacional) de los derechos humanos, sean derechos civiles y políticos como económicos, sociales y culturales, esto puede resultar insuficiente por aparecer conflictos normativos por falta de conexión de los derechos recién mencionados, por ejemplo. Volveremos luego sobre esto.

4) **Prácticas o actividades:** A través de ellas se aprende la consideración, el respeto, la comprensión, la autoestima, la autonomía intelectual y moral, la cooperación, la comunicación, la capacidad para la escucha, para el diálogo, y las competencias lógicas y argumentativas para la fundamentación y la crítica.

Si la educación se limita a la enseñanza de la historia, de las declaraciones o de los modos de fundamentación –de los que el estudiante no se apropia–, sin atender a las instancias de aprendizaje transversal desde edad temprana, es muy probable que los adolescentes sean refractarios y miren con justificado escepticismo que se les enseñen un montón de derechos que no se cumplen, en un contexto de creciente desigualdad artificial e injusticia.

En consecuencia, hay que realizar un esfuerzo para evitar que la educación en derechos humanos sea mera instrucción intrascendente o, lo que sería peor, contraproducente.

Una posibilidad de actividad, luego de los aprendizajes anteriores, consiste en el trabajo con dilemas que estimulen la reflexión y el razonamiento moral. En estas actividades interesa más aprender a razonar y a dialogar que las respuestas, puesto que son provisionales (falibilismo). Estas actividades complementan las propuestas en el enfoque ambiental y preparan las competencias del estudiante para las actividades de fundamentación.

Los dilemas suponen la previa comprensión lógica de una alternativa incompatible ($p \wedge q$), como diferente de una alternativa compatible ($p \vee q$), que representa un seudodilema. Distinguir un auténtico dilema de una pseudoalternativa es parte del aprendizaje. Los dilemas presentan un problema que requiere una decisión por una de las alternativas, pero frecuentemente se presentan trampas seudodilemáticas. En estos casos se plantean alternativas compatibles como si fueran incompatibles. Por ejemplo: “O aumento los salarios o cierro la fábrica”. En esta actividad se pone en juego el esclarecimiento de los propios valores, en el doble sentido de la *ética de la convicción*, basada en principios y valores, y su complementaria, la *ética de la responsabilidad*, que atiende a las consecuencias de nuestra acción.

El esclarecimiento supone una doble crítica (Weber, 1984). Por un lado, una crítica *reflexiva o dialéctica o crítica* de la ideología (vinculada a los propios principios o a la “ética de la convicción”) supone comparar los propios valores (incluidas las priorizaciones de derechos) con valores de otros. Esta actividad posibilita un diálogo con enfoques alternativos y el esclarecimiento de los propios valores. Propia del diálogo intercultural, esta crítica se puede extender a las diferencias en la propia sociedad. Por otro lado, una crítica *empírica* supone evaluar:

a) La coherencia entre los diferentes valores que sostengo o su prioridad. No se trata meramente de la coherencia lógica, sino de la coherencia práctica, es decir, en qué medida los valores que sostengo se plas-

man en los comportamientos y prácticas. ¿Quiero realmente mejorar la educación y la salud públicas, en la medida en que trato de eludir el pago de impuestos y me opongo al pago de impuestos progresivos a la renta?

b) Las posibles consecuencias deseables o indeseables de mis acciones (vinculado a la ética de la responsabilidad). Esto vale para las acciones individuales, pero mucho más para las políticas e implementaciones de políticas, las cuales pueden adolecer del defecto de no prever consecuencias indeseables previsibles si se aplica una metodología interdisciplinaria y se realizan audiencias públicas.

c) La factibilidad y sustentabilidad de lo que pretendemos. En la medida en que no se realice esta evaluación, se puede iniciar una acción irrealizable, la cual además puede ser contraproducente si no se midieron los medios para su realización. Luego hay que evaluar qué otros recursos se requieren para hacerlo sustentable en el tiempo.

4. Sobre la fundamentación

Como vimos antes, Etzeberría toma como punto de partida los valores reconocidos en las declaraciones de derechos humanos, como productos de un diálogo racional y un consenso por parte de los países signatarios. Sin embargo, no se nos puede pasar por alto que en muchos casos esas declaraciones son refrendadas por algunos países solo “para la vidriera”, y para otros son expresiones programáticas de difícil cumplimiento. Por su parte, Abramovich y Courtis, con el propósito de explorar estrategias para la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales, parten del hecho de su positivación en nuestra Constitución Nacional, y se desentienden de otros aspectos de su fundamentación. Sin embargo, los conflictos que se dan entre diferentes grupos de derechos requieren una tarea de continua reflexión crítica para una articulación equilibrada de los derechos fundamentales o para establecer una priorización en determinados contextos. Se trata de poder evaluar en qué casos la legalidad es injusta. No nos referimos a injusticias en un sistema institucional equitativo, sino que nos referimos a situaciones de injusticia arraigada y sistemática, como la falta de libertad o desigualdades que impiden satisfacer las “necesidades absolutas” que hacen posible la subsistencia.

Cuando se expresa que “los derechos de unos terminan donde empiezan los de los demás”, no se expresa más que una abstracción inexistente en la complejidad de los entramados de derechos y obligaciones. No existen límites precisos e idénticos a través del tiempo. Hay que ver qué derechos están en juego en cada caso y de qué manera están lesionados. No hay más que pensar en que los valores de libertad e igualdad pueden ser reconocidos de manera abstracta, pero en los hechos, cuando interactúan entre sí, se producen desequilibrios que conducen o bien a la pérdida de libertad o bien a la pérdida de equidad. Unos y otros derechos están en permanentes tensiones y conflictos que requieren una evaluación constante para su articulación y priorización. Sobre los derechos pueden establecerse principios, como el principio jurídico “a favor del más débil” (*favor debilis*), que no termina de tener el reconocimiento debido.

Conflictos entre derechos o “casos difíciles”. Criterios para la priorización

Por ello, como veremos, las declaraciones de derechos humanos no reemplazan a la fundamentación reflexiva y crítica, sea porque requieren su perfeccionamiento o porque existen derechos en conflicto que requieren ser conectados de un modo satisfactorio. En términos de Ronald Dworkin (1984) o Robert Alexy (1991), se presentan “casos difíciles” o situaciones dilemáticas que requieren una elucidación reflexiva. De lo contrario, suele incurrirse en soluciones ideológicas encubiertas. La reflexión sistemática y dialógica posibilita presentar argumentos con pretensiones de validez, y aunque finalmente no se llegue a una solución satisfactoria para todos, al menos tendrá carácter público la propuesta de articulación y priorización de derechos. Por ello no se puede renunciar a la fundamentación como una instancia necesaria para la elaboración de criterios y el

posicionamiento crítico frente a conflictos indecibles desde el derecho positivo. Por supuesto, tampoco se puede renunciar a las instancias políticas de decisión democrática cuando no se puede llegar a una solución, cuando la mera aplicación de la regla de la mayoría sin fundamentos puede conducir a soluciones discrecionales y precarias. No se trata de proponer una formación filosófica especializada sobre las convergentes corrientes de fundamentación y crítica. Pero la educación en derechos humanos puede avanzar un poco más y realizar experiencias de priorización de derechos en condiciones de imparcialidad.

Se puede tomar en cuenta la experiencia hipotética de un contrato social en una posición original, planteada por John Rawls como uno de los recursos metodológicos para la fundamentación de principios de justicia.²⁰ A partir de allí se puede realizar la experiencia con un grupo de jóvenes que tengan que elegir unos principios básicos en condiciones de incertidumbre que posibiliten una elección imparcial. Rawls parte del supuesto de que serán individuos egoístas formateados por nuestra civilización mercantil (*homo economicus*), y, en consecuencia, se suelen manejar con el criterio de maximizar sus beneficios. Pero el mérito del método rawlsiano es que permite derivar el “interés general” a partir de individuos que procuran su interés particular: a) Rawls propone lograr esa imparcialidad mediante un “velo de ignorancia”, que consiste en suponer que cada uno de los contratantes desconoce su posición social, es decir, no sabe si está entre los más o entre los menos aventajados en una sociedad desigual. En esas condiciones de imparcialidad se propone: b) una *regla de elección*, tomada de la teoría de los juegos, para los juegos bajo incertidumbre, como el propuesto: la regla *maximin*. Si en general los individuos egoístas tienden a *maximizar sus beneficios*, en el contexto de la posición original bajo un “velo de ignorancia” –al no tener en cuenta su posición social– lo más plausible es que tenderán a *disminuir los perjuicios*. En ese contexto (a) y con esa regla (b), deberán elegir: c) los principios de justicia en la base del sistema institucional entre una lista de principios posibles. Para esta experiencia puede proponerse que la elección se realice comparando los principios de justicia propuestos por Rawls con concepciones utilitaristas y egoístas. Los principios enunciados por Rawls son varios, pero acá nos detendremos en (1) el principio de las libertades y en (2) el principio de diferencia.

1) cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales, que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás (Rawls, 2012: 82);

2) las desigualdades sociales y económicas habrán de disponerse de tal modo que sean tanto para proporcionar la mayor expectativa de beneficio a los menos aventajados como para estar ligadas a cargos y posiciones asequibles a todos bajo condiciones de una justa igualdad de oportunidades (ibídem: 105).²¹

Estos principios deberían compararse luego con concepciones egoístas y utilitaristas, entre otras. Esta experiencia no es muy difícil de llevar al aula. En nuestro medio se realizó incluso en condiciones menos favorables que las de cursos formales.²²

20 La fundamentación rawlsiana es mucho más compleja porque requiere un “equilibrio reflexivo” o búsqueda de ajustes recíprocos entre los juicios de la cultura pública y los principios en la posición original (ver Flax, 2004). Sin embargo, tomar la posición original para una experiencia de aprendizaje no significa incurrir en ningún reduccionismo.

21 Un enunciado general de los principios de justicia expresa: todos los bienes sociales primarios (libertad, igualdad de oportunidades, renta, riqueza, y las bases de respeto de sí) han de ser distribuidos de un modo igual, a menos que una distribución desigual de uno o de todos estos bienes redunde en beneficio de los menos aventajados (Rawls, 2012: 341).

22 En una de las “Expociencias” organizadas por la Universidad de Buenos Aires, la cátedra de Martín Farrell llevó a cabo la experiencia. Cabe mencionar que estudios empíricos como los realizados por Fohlich y Oppenheimer (1992) para estudiar las visiones dominantes de justicia distributiva dan mayor asidero al método rawlsiano. Al respecto, O'Donnell señala: “Solicitaron a estudiantes de graduación de Canadá, Polonia y Estados Unidos que intentaran un acuerdo unánime acerca de qué sujetos no conocen de antemano qué posición les corresponderá ocupar (el ‘velo de ignorancia’ de Rawls). Estos principios eran: 1) Maximizar el ingreso mínimo o básico en la sociedad; 2) Maximizar el ingreso promedio (el ‘principio de máxima utilidad promedio’ de Harsanyi (1975); 3) Maximizar el ingreso promedio solo después de haber garantizado que la diferencia entre los individuos más pobres y los más ricos [...] no supere una medida determinada (el ‘principio de diferencia’ de Rawls); 4) Maximizar el ingreso medio solo después de haber garantizado para todos cierto mínimo especificado; o 5) Cualquier otro principio que los sujetos quisieran formular. Los autores condujeron un total de 76 experimentos. Un notable 78% de estos grupos estuvo de acuerdo con elegir el criterio 4 sin techo, es decir, en establecer un mínimo garantizado para todo el mundo, y arriba de eso ninguna restricción acerca de la posibilidad de cada uno de elevarse por encima de él” (2003: 114). Cabe comentar que en los sucesivos ajustes que tuvo la teoría de

Ahora bien, la enunciación de los principios de justicia que realiza Rawls establece la prioridad del principio de las libertades por sobre el principio de diferencia, un principio redistributivo que plantea mitigar la desigualdad que genera el mercado. La prioridad del principio de las libertades se justifica en que su ejercicio permite luego conseguir otros derechos. Pero esa enunciación corresponde a la cultura pública propia del Estado de bienestar, en el que había pleno empleo. A su vez, el acceso al empleo garantizaba el acceso al resto de los derechos. En ese contexto, el principio de diferencia consistía en una redistribución a partir de tener todos un ingreso garantizado. A partir de la hegemonía neoliberal, los cambios en la cultura pública requieren un nuevo equilibrio reflexivo, dado que el acceso al empleo ya no está asegurado y tampoco el ejercicio de las libertades, cuando no se logra la satisfacción de las necesidades básicas. No solo aumenta el desempleo de manera significativa, sino que vastos sectores de la población quedan fuera del sistema. En ese contexto se requiere garantizar un mínimo que haga posible ejercer las libertades reconocidas en el primer principio, el principio de las libertades. Por eso, nosotros realizamos una experiencia simplificada atendiendo a posibles principios distributivos. Los pasos son los siguientes:

1) Velo de ignorancia: hacer como si no conociéramos nuestro posicionamiento social para elegir de manera imparcial. No sabemos si somos aventajados o postergados (juego bajo incertidumbre).

2) Concedemos al neoliberalismo que el hombre sea concebido meramente como un *homo economicus*. Este tiene dos reglas de elección posibles: a) maximizar los beneficios bajo certeza; y b) minimizar los perjuicios en una situación de incertidumbre.

3) Elegir la regla de elección entre a y b.

4) Con esa regla de elección, elegir entre tres principios distributivos: a) distribuir la riqueza social a todos por igual (incompatible con el supuesto 2); b) distribuir según las capacidades de cada uno; y c) un mix: un mínimo para todos y luego según las capacidades.

Regularmente, el 80% de los presentes elige la alternativa (c), en línea con el “Principio precedente” que reconoce Rawls (1995) o con el salario de ciudadanía teorizado por Philippe van Parijs, entre otros (Flax, 2013).

Una consideración final

No queremos terminar estas líneas sin citar un párrafo del imprescindible libro de José Nun *Democracia, ¿gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?*:

Para percibir mejor lo que está ocurriendo ahora, es útil contrastarlo con lo sucedido en los comienzos de la civilización industrial. Entonces, la exclusión era definida sobre todo en clave política: una clase obrera que se incorporaba en grandes números al sistema productivo exigía que se le diesen los mismos derechos que a los demás. Su objetivo era entrar. Hoy, en cambio, la exclusión es definida en clave sobre todo socioeconómica, y da testimonio de la crisis de la sociedad salarial de la posguerra: ciudadanos perfectamente normales e integrados corren a diario el riesgo de ser declarados inútiles o redundantes y de verse lanzados así a la precariedad y a la pobreza. Su objetivo es no salir (2000: 119).

Esperamos, en estas pocas páginas, haber podido argumentar que cada ciudadano debería tener autonomía como para evaluar en qué casos la legalidad es injusta, y contar con capacidades para poder ejercer sus derechos efectivamente disponibles para avanzar en la ampliación de otros derechos. Como quedó dicho, a nuestro juicio ese camino es posible en la medida en que se consolide mediante la formación ciudadana el ejercicio de los derechos civiles y políticos en el contexto de una recuperación de los derechos culturales. Si se avanza solamente en los derechos económicos y sociales, se corre el riesgo de volver a perderlos en

la justicia de Rawls, el punto 4 se ajusta a su postura cuando acepta un principio de precedencia y suscribe la idea de “ingresos básicos garantizados” (ver Flax, 2004: 223-224).

cualquier momento. El propio Nun lo destaca cuando se refiere a la serie de conferencias sobre la ciudadanía que Thomas H. Marshall dictó en diferentes ocasiones: Marshall “criticaba las distorsiones que había experimentado el Estado de bienestar a causa del ascenso de la sociedad de consumo, cuyo materialismo individualista erosiona continuamente la solidaridad” (ibídem: 61).

En nuestro país muchos derechos fueron avasallados a sangre y fuego durante la dictadura sanguinaria del Proceso. Frente a ello la memoria es imprescindible. Pero la memoria debe extenderse a nuestras propias omisiones si no queremos ser autocomplacientes y si pretendemos evitar nuevos despojos como los perpetrados luego en los años noventa. ¿Cuántos derechos se resignaron entonces por las propias omisiones en nuestras responsabilidades ciudadanas?

Referencias bibliográficas

- Abramovich, Víctor y Courtis, Christian (2002). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Trotta.
- Alexy, Robert (1991). *El concepto y la validez del derecho*. Barcelona: Gedisa.
- Cárcova, Carlos María (2000). *La opacidad del derecho*. Madrid: Trotta.
- (1991). “Acerca de las funciones del derecho”. En Marí, Enrique *et al.*, *Materiales para una teoría crítica del derecho*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- Dworkin, Ronald (1984). *Los derechos en serio*. Barcelona: Ariel Derecho.
- Etxeberría, Xabier (1990). “Educación en valores y derechos humanos”. En *Paideia*, n° 9-10. Madrid.
- Flax, Javier (2013). “Debates de las teorías de la justicia en torno al ingreso de ciudadanía”. En *Ética, política y mercado. En torno a las ficciones neoliberales*. Los Polvorines: UNGS.
- (2010). “Insuficiencia de la representación política y nuevas instancias de participación ciudadana”. En revista *Diálogo Político*, año XXVII, n° 2. Buenos Aires: Fundación Konrad Adenauer.
- (2007). “Ciudadanía, desarrollo moral y educación en derechos humanos”. En Cauduro, G., *Derechos humanos para estudiantes*. Los Polvorines: UNGS.
- (2004). *La democracia atrapada. Una crítica del decisionismo*. Buenos Aires: Biblos.
- (2003). “Sobre la violencia estructural, John Rawls y la desobediencia no-violenta”. En *Agora Philosophica*, año IV, n° 8. Mar del Plata.
- (1997). “Las limitaciones de las teorías económicas de la corrupción”. En *Revista Jurídica de Buenos Aires*, vol. I-II-III. Buenos Aires: Facultad de Derecho, UBA.
- Frohlich, N. y Oppenheimer, J. (1992). *Choosing Justice. An Experimental Approach to Ethical Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Fukuyama, Francis (2005). *La construcción del Estado. Hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Gargarella, Roberto (2004). “La última carta. El derecho de resistencia en situaciones de alienación legal”. En *Violencia y derecho. Seminario Latinoamericano de Teoría Constitucional y Política*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- Gilligan, Carole (1994). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Buenos Aires: FCE.

- Harsanyi, J. (1975). "Can the Maximin Principle Serve as the Basis of Morality? A Critique of John Rawls Theory". En *American Political Science Review*, 69.
- Hernández, Antonio María; Zovatto, Daniel y Mora y Araujo, Manuel (2005). *Argentina, una sociedad anómica. Encuesta de cultura constitucional*. México: UNAM.
- Kohlberg, Lawrence (1998). *De lo que es a lo que debe ser*. Buenos Aires: Almagesto.
- Nino, Carlos Santiago (2005). *Un país al margen de la ley*. Buenos Aires: Ariel.
- Nun, José (2000). *Democracia, ¿gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Buenos Aires: FCE.
- O'Donnell, Guillermo; Iazzetta, Osvaldo y Vargas Cullell, Jorge (comps.) (2003). *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Payá, Montse (2000). "Discusión de dilemas". En *Propuestas para el aula. Formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Piaget, Jean (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Rawls, John (2012). *Teoría de la justicia*. México: FCE.
- (1995). *Liberalismo político*. México: FCE.
- Rubio Carracedo, José (1989). "La psicología moral (de Piaget a Kohlberg)". En Camps, Victoria (ed.), *Historia de la ética 3. La ética contemporánea*. Madrid: Crítica.
- Searle, John (1964). "How to Derive 'Ought' from 'Is'". En *Philosophical Review*, vol. 73.
- Van Hoof, G. J. H. (1984). "The legal nature of economic, social and cultural rights: a rebuttal of some traditional views". En Alston y Tomasevski (eds.), *The Right to Food*. Leiden: Martinus Nijhoff, pp. 97-110.
- Weber, Max (1984). "Los juicios de valor en ciencia social". En *La acción social, ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.

Actividad 1

Construcción y concepción de los derechos humanos en una isla desierta

Sebastián Kempel

Las representaciones comunes acerca de los derechos humanos los muestran como algo extrínseco o bien como pertenecientes a otro tiempo. Los derechos humanos se considerarán pertenecientes a otro tiempo si solo son objeto de una historia que muestra su violación y la lucha por su recuperación como un proceso acabado y no en permanente desarrollo, o si se presentan como un don a esperar cuya efectiva realización depende de poderes absolutamente ajenos e incomprensibles. Tener un derecho implica poder hacer algo, y esto es en dos sentidos. Por un lado, en un sentido negativo, es decir, como libertad de acción sin impedimento (puedo hacer lo que no tengo prohibido). Por otro lado, en un sentido positivo, es decir que el ejercicio de un derecho dependerá de que las condiciones estén dadas para el ejercicio pleno de ese “poder hacer”.

Ahora bien, comprenderse como sujeto de un derecho conlleva la doble implicación de ser un agente cuyas acciones están garantizadas por un conjunto de derechos y a la vez ser un agente cuya acción y deliberación forman parte de la construcción de esos derechos. Superar una concepción extrínseca implica entender que los derechos son el resultado de luchas, discusiones y conflictos que tienen lugar en una sociedad determinada e incluyen la participación, de diferentes maneras, de toda la ciudadanía.

¿Cómo es posible desde estas luchas construir derechos comunes y universales? ¿Cuál es la forma en que todos somos agentes que construyen derechos? ¿Qué está detrás de los conflictos y luchas que, desplegados en la historia, dan como resultado derechos universalmente válidos para la humanidad?

Desde la filosofía política de Baruch Spinoza en el siglo XVII podemos tomar al deseo como el sustento de esos derechos. El deseo sería la fuerza, o el esfuerzo, con que cada uno vive y actúa. Ahora bien, ese deseo puede tomar tanto la forma de una mera lucha individual por la supervivencia como la forma de un derecho común sostenido por el poder colectivo. La posibilidad de lo segundo depende del encuentro o puesta en común de los deseos que confluyen en la vida en común. Si partimos del deseo, podemos ver que los derechos no son el resultado de principios extrínsecos, sino de acuerdos intrínsecos de la misma sociedad que los construye. Esto implica que ni el contenido ni la forma de esos acuerdos estarían dados, sino que ambos serían resultado de la composición de deseos que adquieren una determinación concreta en la historia.

La actividad que presentamos implica una puesta en práctica de la construcción de derechos humanos, pasibles de volverse universales desde el encuentro de deseos “individuales”, cuya realización efectiva depende de su carácter de “colectivos”.

Contenidos

- Los derechos humanos y su lugar en el Estado de derecho.
- Los derechos como garantías de la acción libre del ser humano en sociedad.
- Fundamentación de los derechos humanos desde el interés particular y colectivo, y la adopción de una posición razonable.
- El diálogo como herramienta de construcción de derechos y su “razonabilidad”.
- Los “sujetos de derecho” como agentes del “obrar con derechos” y del “fundar los derechos”.

Objetivos

- Lograr que los jóvenes comprendan el lugar de los derechos humanos en el Estado, como garantía de la acción libre del ser humano, de acuerdo con principios universales.
- Aportar a la comprensión que los jóvenes tienen de sí mismos como sujetos de derecho en un doble sentido: por un lado, como sujetos protegidos por ciertas garantías existentes en los Estados de derecho, y por otro lado como agentes capaces de construir los derechos de la sociedad a la que pertenecen desde criterios razonables.
- Brindar herramientas dialógicas para pensar, desde los deseos e intereses particulares, criterios universales para la construcción de derechos y garantías del obrar en común.

Actividades

La actividad del taller consiste en la realización de un juego de roles. Los estudiantes divididos en grupos tendrán que representar en una “asamblea constituyente” a diferentes personajes o sectores de la sociedad. Cada personaje tendrá diferentes intereses, deseos y aspiraciones en relación con la concepción de lo que cada uno considera que es el bien, o en lo que consiste su felicidad. Al final se presentarán las fichas con las descripciones de algunos personajes posibles, aunque esto puede adaptarse a diferentes contextos.

Los grupos tendrán que imaginar una situación previa a la existencia de cualquier sistema de derecho en la que se encuentran ellos (a través de los personajes a quienes representan). Esto sucede en el contexto de una isla desierta, a la cual llegaron y de la cual no van a salir, por lo que deben organizar una nueva sociedad.

La primera consigna será pensar y volcar en una ficha los derechos bajo los cuales va a funcionar esa nueva sociedad, de modo que cada grupo pueda posibilitar y/o garantizar, con esos derechos, que el personaje al que representan pueda cumplir sus deseos, aspiraciones, intereses.¹ En la consigna se indica la condición de que toda norma que elaboren debe estar expresada con la siguiente fórmula: “Todos los habitantes de la isla tienen derecho a...”. Es decir que pueda ser universalizable en el sentido del principio de universalización: “Una norma será válida cuando todos los afectados por ella puedan aceptar libremente las consecuencias y efectos secundarios que se seguirían, previsiblemente, de su cumplimiento general para la satisfacción de los intereses de cada uno” (Habermas, 1991: 113).

La segunda consigna consiste en la exposición por parte de cada grupo de los derechos que pudieron elaborar y su defensa frente al resto de los grupos (miembros de la asamblea). Aquí es importante notar las superposiciones o contradicciones que puedan aparecer entre las diferentes elaboraciones de los estudiantes. Es decir, el conflicto entre derechos.

La tercera parte de la actividad consiste en retirar las fichas que contienen las descripciones de los personajes, mezclarlas y volver a repartirlas con la condición de que no las puedan ver. Desde allí cada grupo tiene que pensar nuevamente los derechos que posibiliten y/o garanticen que su personaje cumpla sus deseos, aspiraciones e intereses, pero esta vez sin saber de quién se trata. Luego los estudiantes exponen lo que elaboraron y hacen su defensa argumentativa frente al resto de los miembros de la asamblea. En esta parte se les puede brindar una lista de posibles derechos fundamentales, adjunta al final de la actividad. Para finalizar la actividad se propondrá la elaboración de algunas conclusiones acerca de la construcción de derechos universales y sus criterios, del papel del diálogo en la elaboración de criterios razonables, etcétera. Esta parte, moderada y guiada por los voluntarios, se recomienda que esté pautada por algunas consignas o preguntas de tipo reflexivas, que apunten a comprender lo que pasó durante el juego de roles.

¹ Para ello proponemos una serie de personajes que permitan imaginar y/o caracterizar los deseos de los diferentes habitantes de la isla desierta en la que se conformará la asamblea.

Posibles personajes

- **Juan:** Nació y vivió en un asentamiento de emergencia, se encontraba terminando la escuela secundaria con excelentes calificaciones y aspiraba a transformarse en médico. Le preocupaba que su situación económica no le permitiera continuar sus estudios y tener que trabajar para ayudar a cubrir las grandes necesidades de su familia.
- **Pablo:** Es el hijo de un empresario medio, que construyó un negocio desde abajo con su trabajo y esfuerzo. Pablo temía que los elevados impuestos perjudicaran la continuidad del negocio de su padre al cual pretendía asociarse. Le preocupaba la delincuencia que lo condicionaba en muchas de sus actividades. Aspiraba al crecimiento de su negocio condicionado por el crecimiento económico y la libertad de comprar y vender.
- **María:** Trabajó durante años en una fábrica. Es madre soltera de una niña de 6 meses. Aspiraba a poder continuar en su trabajo y que el salario le alcanzara para las necesidades de su hija y de ella. También para conservar la cobertura social para tener asistencia médica en caso de ser necesario. Le preocupaba que el excesivo trabajo le quitara tiempo para estar con su hija y que su actividad como delegada sindical pudiese hacerla perder el trabajo.
- **Camila:** Tiene 10 años. Vivió en una estación de tren y pidió monedas para poder sobrevivir. En ocasiones se vio obligada a robar para comer. Aspiraba a tener la posibilidad de algo diferente. Temía que la vida que llevaba le impidiera tener otras oportunidades. Su vida corrió permanente peligro por la amenaza de las represalias a los delincuentes, que la gente tomaba en sus manos más allá de la justicia.
- **Pedro:** Es un joven artista de 18 años. Pretendía terminar la escuela y poder vivir de lo que le gusta. Temía que el control de las actividades artísticas por las grandes empresas de publicidad no le dejara lugar. Piensa que quienes se dedican al arte se dividen entre los que ganan millones y los que no consiguen un lugar donde realizar su actividad.
- **Ana:** Es discapacitada, tiene hidrocefalia. No sabemos a lo que aspira; no puede hablar, ni escribir, ni hacer señas. A veces la vemos sonreír.

Lista de derechos fundamentales

Todos los habitantes de la isla tienen derecho:

- a expresar libremente sus ideas;
- a recibir educación gratuita;
- a la salud y a recibir cuidado en la enfermedad;
- a una alimentación suficiente y saludable;
- al cuidado y la protección en la niñez;
- a la defensa de su propiedad privada;
- a una vivienda digna;
- a una remuneración justa por su trabajo;
- ...

Referencias bibliográficas

Habermas, Jürgen (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Península.

Actividad 2

Los derechos... humanos, lobos y corderos (¿quién custodia a los custodios?)

David Sibio

Este taller pone el acento en el papel de los derechos humanos como límite a la naturalización del uso de la fuerza de unos sobre otros. El objetivo es que los estudiantes puedan hacer un ejercicio crítico sobre sus propias concepciones elaborando reflexiones a partir de su posición en un juego de roles.

Ahora bien, en el juego de la vida cotidiana nuestras prácticas, deseos y percepciones pertenecen y responden a la cultura. En nuestro caso, dicha cultura está vinculada directamente con la historia reciente, específicamente con la implantación en la Argentina y en Latinoamérica del modelo neoliberal. Además de la exacerbación del individualismo y del hiperconsumismo, el dispositivo neoliberal produjo sujetos complementariamente anómicos y autoritarios, de quienes era necesario que se percibieran, actuaran y desearan sin lazos solidarios con los demás, sino como partes aisladas de un todo, una sociedad de individuos, de lobos solitarios. Los cambios producidos sobre los sujetos mediante el dispositivo neoliberal operaron para ser irreversibles, no en los hechos concretos, en las medidas político-económicas adoptadas, sino en la constitución subjetiva de los actores sociales.

En una democracia constitucional cimentada sobre los derechos fundamentales y orientada por el paradigma del Estado de bienestar, todos debemos estar bajo el imperio de la ley. Sin embargo, teniendo en cuenta la complementariedad entre anomia y autoritarismo presente en nuestra cultura, surge el problema de cierta indistinción, confusión o asimilación entre el uso de la fuerza, entendido como violencia física o represión, y la fuerza del derecho. Esto se ve agravado cuando los cuatro niveles de responsabilidad del Estado consagrados por nuestra Constitución Nacional (promover, proteger, garantizar y respetar los derechos fundamentales) se interrumpen o paralizan por pasividad o por la injerencia de parte del Estado no en favor de los más débiles sino contra estos.

Un ejemplo gráfico de la indistinción, confusión o asimilación entre el uso de la fuerza como represión y la fuerza del derecho es el fenómeno denominado *violencia institucional*.¹ Esta indistinción entre uno y otro sucede al nivel del sujeto. En el texto “Delito *amateur*, trabajo y ley” del sociólogo Gabriel Kessler se muestra cómo opera esta indistinción, en lo que el autor denomina “desdibujamiento de la ley”: en la experiencia cotidiana de los jóvenes observados por Kessler,

... ninguna institución aparece como representante de la ley y, menos que menos, la policía. Para ellos se trata de otra banda, potentemente armada y preparada, a la que se teme mucho más por la posibilidad de morir o de ser lastimado al caer entre sus manos que por la certeza de que los conduzca ante la ley (2007: 89).

¹ Para ampliar sobre la violencia institucional ver el excelente material editado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2011-2015): *Los derechos humanos frente a la violencia institucional*. Disponible en: www.jus.gob.ar/media/2932203/violencia_institucional.01.pdf.

En los casos de gatillo fácil puede corroborarse la otra cara en la que se reproduce esta problemática y en la que se cumple el temor de los jóvenes delincuentes *amateurs* de Kessler: las fuerzas de seguridad actúan en función de un derecho que se confunde con la fuerza y con una fuerza que se confunde con el derecho.

Contenidos

- Relación entre fuerza y derecho.
- La naturalización del abuso de la fuerza como problemática en torno a los derechos humanos.
- Derechos humanos e instituciones como límite a la violencia.

Objetivos

- Comprender el derecho como límite al uso de la fuerza.
- Realizar el ejercicio de reconocimiento de la posibilidad de agencia que posibilitan los derechos humanos.
- Distinguir entre la fuerza del derecho (uso legítimo de la violencia por parte del Estado) y la mera fuerza.
- Empoderar al estudiante para que pueda conocer y ejercer sus derechos ante una posible situación de abuso de la fuerza.

Actividades

Parte 1

Reunir a los estudiantes en dos grupos. El grupo 1 deberá pensar una situación que el grupo 2 deberá acatar para no recibir un castigo. La situación debe ser una actividad que desafíe la obediencia del grupo 2, el cual debe cumplirla (para controlar la actividad se puede ofrecer un menú con las posibilidades). Se escribirá la actividad en un papel y se la entregará al encargado del taller, quien juzgará su posibilidad de realización y autorizará al grupo 1 a comunicar su orden.

El grupo 2 juzgará la posibilidad de realización del pedido. Se pretende que este no sea imposible fácticamente de realizar, por lo que el grupo 2 deberá elaborar una respuesta que les permita a sus integrantes no recibir un castigo por el incumplimiento. La respuesta será entregada al encargado del taller, quien evaluará su validez y autorizará al grupo 2 a comunicarla.

Luego de recibir la respuesta, el grupo 1 aplicará el castigo. El grupo 2 elaborará una reflexión en la que constará cuáles se cree que fueron las razones por las que el grupo 1 aplicó el castigo a pesar de su respuesta. El grupo 1 elaborará una reflexión en la que constará por qué se cree que fue razonable castigar al grupo 2 a pesar de que su respuesta podía exonerar a sus integrantes del castigo.

Parte 2

El encargado del taller repartirá entre los estudiantes la fábula *El lobo y el cordero* de Jean de La Fontaine.² Se realizará una lectura individual y otra colectiva con el fin de exponer, de la forma más clara posible, la

² Se reproduce la fábula al final de la actividad.

situación que se plantea en dicha fábula y cuál es la enseñanza que desea transmitir (su moraleja). Teniendo en cuenta la actividad de la parte 1, se elaborará una reflexión a partir de la fábula en la que constará quiénes actuaron como lobos y por qué lo hicieron. Se pensará conjuntamente en herramientas que eviten que situaciones así vuelvan a repetirse, para lo cual es recomendable hacer foco en la instancia comunicativa del juego (el momento de la orden imposible de cumplir y la respuesta para no recibir el castigo).

Los estudiantes se dividirán, nuevamente, en dos grupos. Cada grupo tendrá asignado un papel para la situación de una requisita callejera por parte de las fuerzas de seguridad: unos serán agentes de la policía y los otros serán los requisitados por los agentes. Cada grupo elaborará por escrito qué es lo que sucede, qué acciones se llevan a cabo y el porqué de esas acciones. Luego se procederá a realizar una dramatización de la situación. Finalmente, ambos grupos deberán elaborar por escrito qué sensaciones y pensamientos tuvieron en sus respectivos roles, teniendo en cuenta lo realizado en la parte 1 y en el ejercicio de reflexión de la fábula. Se expondrán los resultados elaborados.³

Por último se realizará una exposición que dé cuenta de las siguientes preguntas: ¿cómo los derechos humanos pueden evitar que la moraleja de la fábula *El lobo y el cordero* de Jean de La Fontaine sea necesaria e inevitable? ¿El derecho es siempre el del más fuerte? ¿Quién custodia a los custodios?



Fábula *El lobo y el cordero*, de Jean de La Fontaine

La razón del más fuerte siempre es la mejor: ahora lo veréis.

Un corderillo sediento bebía en un arroyuelo. Llegó en esto un lobo en ayunas, buscando pendencias y atraído por el hambre.

–¿Cómo te atreves a enturbiarme el agua? –le dijo malhumorado al corderillo–. Castigaré tu temeridad.

–No se irrite Vuestra Majestad –contestó el cordero–, considere que estoy bebiendo en esta corriente veinte pasos más abajo, y mal puedo enturbiarle el agua.

–¡Me la enturbias! –gritó el feroz animal–, y me consta que el año pasado hablaste mal de mí.

–¿Cómo habría de hablar mal si no había nacido? No estoy destetado todavía.

–Si no eras tú, sería tu hermano.

–No tengo hermanos, señor.

–Pues sería alguno de los tuyos, porque me tenéis mala voluntad todos vosotros, vuestros pastores y vuestros perros. Lo sé de buena tinta, y tengo que vengarme.

Dicho esto, el lobo lo tomó, lo llevó al fondo de sus bosques y se lo comió, sin más auto ni proceso.

Referencias bibliográficas

Kessler, Gabriel (2007). “Delito amateur, trabajo y ley”. En Cauduro, G. (comp.), *Derechos humanos para estudiantes*. Los Polvorines: UNGS.

³ En este momento los voluntarios pueden introducir información sobre qué hacer ante una requisita y una demora sin motivación por parte de la policía. Es importante brindar información a los ciudadanos acerca de sus derechos ante situaciones de abuso por parte de las fuerzas policiales, teniendo en cuenta la relevancia que ciertas políticas en torno a la seguridad le están dando a la figura del merodeo. En el material ya citado del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación puede encontrarse información precisa sobre esto desde la página 30 hasta la 34.

Actividad 3

Derechos y/o comunicación

Javier Flax (introducción)

David Sibio y Agustín Segesdi (taller)

Asegurar que las actividades productivas sean sostenibles requiere que los diferentes niveles de gobierno ejerzan los controles necesarios. Pero a su vez los gobiernos deben ser controlados por los ciudadanos.¹ Para ello es indispensable el ejercicio del derecho a la información y del derecho a la libertad de expresión, los cuales se conjugan en el “derecho a la comunicación”. Llegado el caso, la ciudadanía puede recurrir al “derecho a la reunión”, es decir, a formas de protesta pacífica para que las autoridades tomen nota y se ocupen. La misma Constitución de los Estados Unidos, una de las precursoras, estableció el sistema representativo de gobierno. Pero al poco tiempo se consideró que los ciudadanos tenían que tener recursos para llamar la atención de los representantes cuando estos no estaban a la altura de los asuntos de interés público. Fue así que se sancionaron una serie de diez enmiendas, que constituyen la Carta de Derechos, de los cuales la mayoría fueron tomados por nuestra Constitución Nacional en 1853. La Primera Enmienda establece:

El Congreso no aprobará ninguna ley que se aboque al establecimiento de religión alguna, o que prohíba el libre ejercicio de esta, o que coarte la libertad de expresión o de prensa, o el derecho del pueblo a reunirse pacíficamente y a solicitar del gobierno la reparación de agravios.

A su vez, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), incluido en nuestra Constitución Nacional en el artículo 75, inciso 22, como norma constitucional establece en sus artículos 19 y 21:

Artículo 19: 1) Nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones. 2) Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección. 3) El ejercicio del derecho previsto en el párrafo 2 de este artículo entraña deberes y responsabilidades especiales. Por consiguiente, puede estar sujeto a ciertas restricciones que deberán, sin embargo, estar expresamente fijadas por la ley y ser necesarias para: a) asegurar el respeto a los derechos o a la reputación de los demás; b) la protección de la seguridad nacional, el orden público o la salud o la moral públicas.

Artículo 21: Se reconoce el derecho de reunión pacífica. El ejercicio de tal derecho solo podrá estar sujeto a las restricciones previstas por la ley que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional, de la seguridad pública o del orden público, o para proteger la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de los demás.

Efectivamente, se requirió en muchas oportunidades del ejercicio de esos derechos fundamentales por parte de la ciudadanía para impedir o minimizar emprendimientos industriales que tendrían consecuencias perjudiciales, tanto sociales como ambientales.

¹ A nuestro juicio, una cuestión política decisiva es quién controla a los que controlan.

En nuestro país es conocido el caso del pueblo de Gualaguaychú, el cual tuvo que recurrir a cortes de ruta y de puentes para lograr ser oídos cabalmente por el gobierno, de modo que se atendieran obligaciones gubernamentales en torno al Tratado del Río Uruguay para impedir la instalación de plantas para la fabricación de papel, las cuales originalmente iban a ser altamente contaminantes. Se logró que una no se instalara, y que la que se instaló utilizara tecnologías más caras y menos contaminantes.

Menos conocido es el caso de Esquel, en la provincia de Chubut, donde el turismo –la “industria sin chimeneas”– y la producción frutícola y sus derivados definen un estilo de desarrollo sostenible. Allí se intentó instalar una mina para extraer oro. Los representantes de la empresa Meridian Gold pintaban las cosas de color dorado para ganar adherentes, y afirmaban que no habría impacto ambiental y que se generarían cuatrocientos empleos. Pero los pobladores comenzaron a informarse y a comunicarse. Es decir, a salir del aislamiento. Se informaron de que la extracción requeriría la utilización masiva de cianuro en niveles que exceden lo tolerable para la salud y que ello produciría el agotamiento de los acuíferos; además, que solo el 3% de las ganancias quedaría para el país. Básicamente se planteaba reemplazar el desarrollo basado en el turismo y en las plantaciones frutales, porque la industria extractiva, tal como estaba planteada, no era compatible con mantener ese estilo de desarrollo. Finalmente, la asamblea de vecinos autoconvocados forzó al municipio mediante movilizaciones a realizar un plebiscito, que se llevó a cabo el 23 de marzo de 2003. Aunque la empresa hizo campaña a través de dádivas de diverso tipo, el 82% votó en contra de la minera. A la experiencia de Esquel le siguieron muchas otras en el país, invisibilizadas por los medios de comunicación concentrados.

Contenidos

- El derecho a la comunicación.
- La concentración monopólica como límite al juego democrático.
- La movilización y la protesta como exigibilidad del derecho a la comunicación.

Objetivos

- Comprender qué es el derecho a la comunicación.
- Comprender cómo la concentración monopólica supone un límite al juego democrático.
- Empoderar al estudiante en pos de la exigibilidad del derecho a la comunicación.

Actividades

Parte 1

Se dispondrán una serie de objetos que representarán distintas formas de comunicar la palabra, la prensa escrita, una señal televisiva, una señal radial, etcétera. Se planteará una situación conflictiva que la comunidad (el total del grupo de estudiantes del taller) debe resolver. El problema puede ser, por ejemplo, la contaminación del agua que la comunidad utiliza por parte de una fábrica de papel recientemente instalada en la zona (podemos agregar que la fábrica brinda trabajo a gran parte de los afectados, por lo que se presentará la siguiente situaciónseudodilemática: fuentes de trabajo o protección del medio ambiente). La idea es que por medio de los distintos medios de comunicación la comunidad pueda reclamar y acceder a la información necesaria para darle una solución al problema.

¿Qué tipo de reclamos pueden realizar los integrantes de la comunidad a partir de los distintos objetos que representan las diferentes formas de comunicar antes mencionadas? Se elaborarán y expondrán las distintas alternativas con el objetivo de mostrar cómo el ejercicio de la comunicación es la base fundamental para la resolución de los conflictos y la convivencia democrática.

Parte 2

Se dividirá a los estudiantes en dos grupos. El grupo 1 comenzará a concentrar los distintos objetos que representan las formas de comunicar. El grupo 2 será enajenado de esos objetos y deberá pensar estrategias para resolver el conflicto antes planteado. El grupo 1 ya no formará parte de la resolución del conflicto porque ahora juega para la fábrica contaminante. ¿Cómo hace el grupo 2 para visibilizar el conflicto en pos de encontrar una solución cuando no dispone de las formas de comunicar? ¿Qué alternativas tiene cuando su derecho a la comunicación le ha sido enajenado? ¿Cómo se las arregla para comunicar cuando no puede acceder a los medios de comunicación?

Actividad 4

Homero Simpson y la inobservancia de la ley

David Sibio

Existe una tendencia al incumplimiento y la inobservancia de la ley y a la desconsideración de nuestros conciudadanos, que se presenta como uno de los problemas para la consolidación del Estado de derecho. Carlos Santiago Nino denomina “anomia boba” a esta tendencia a la ilegalidad (2005). Se trata de un comportamiento individualista que no posee la capacidad siquiera de un cálculo utilitarista, ya que se prioriza el interés inmediato frente al de una temporalidad o contexto más amplio, es decir, el individuo actúa con relación a un beneficio, una ventaja personal de corto plazo en detrimento del largo plazo.

Podemos encontrar en nuestra vida cotidiana distintas expresiones o encarnaciones de conductas anómicas: la anteriormente mencionada “anomia boba” y otro tipo denominado “anomia por carencias en el desarrollo moral”, que implica la dificultad para comprender las normas. A diferencia de la “anomia boba”, no hay aquí plena conciencia de la transgresión.

A partir de esta problemática, en pos de dotar a los individuos de herramientas que les permitan el desarrollo de capacidades de agencia para una ciudadanía que consolide el Estado de derecho, se torna necesario realizar un abordaje de la cuestión. Proponemos, entonces, tomar un producto de la industria cultural,¹ por las siguientes razones: 1) nos permite tomar distancia de nuestros propios comportamientos (de los cuales, en general, no somos conscientes y por lo cual no pueden ser revisados) para poder analizar “objetivamente” ciertas conductas; y 2) porque nos permite analizar desde otra perspectiva que la del mero entretenimiento un producto en el que confluyen los deseos e historias con las que la sociedad contemporánea se identifica. Se trata, pues, de poder reflexionar sobre el personaje televisivo Homero Simpson, en cuanto modelo de conducta anómica y de las consecuencias que esta produce para él y los demás. Para ello se plantean una serie de pautas de trabajo áulico abiertas a modificaciones y aportes de quienes las realicen.

Objetivos

- Comprender que existen reglas constitutivas cuyo incumplimiento paraliza la interacción social.
- Realizar un ejercicio práctico que dote de herramientas para desnaturalizar las conductas anómicas.
- Analizar y criticar un producto de la industria cultural.
- Distinguir entre “anomia boba” y “anomia por carencia del desarrollo moral”.

1 Industria cultural: nos referimos en sentido amplio a los productos de la industria del entretenimiento, a la que hicieron referencia Adorno y Horkheimer. Es la capacidad del capitalismo, a través de medios técnicos (radio, cine, televisión, etcétera), para producir bienes culturales que inciden, sobre todo en los momentos de ocio, en los patrones de conducta de hombres y mujeres. Entendemos que no se trata de los productos simplemente como formadores de los individuos, sino como naturalizadores de ciertos patrones culturales que escapan a la posibilidad de crítica por parte de quien los consume.

Actividades

Realizar un diagnóstico que permita saber si los estudiantes conocen al personaje Homero Simpson. Para ello se pedirá que elaboren una descripción de este (¿qué lo caracteriza?, ¿cuál es su conducta frente a las normas, leyes u otros límites?, etcétera).

1) Si lo conocen: a) elaborar entre todos una descripción de una escena en la que Homero rompa las reglas consciente de su transgresión; b) elaborar la descripción de una escena en la que Homero no sepa que rompe las reglas (es decir que no sea consciente de que lo hace, de la transgresión). La elaboración se hará a partir de rememorar escenas clásicas de la serie animada *Los Simpsons*.

2) Si no lo conocen: seleccionar dos escenas (trabajo de los talleristas) que evidencien la “anomia boba” y la “anomia por carencia del desarrollo moral”, y que los estudiantes, en grupos, elaboren según su parecer la razón de su conducta.² El objetivo es distinguir los tipos de anomia.

Para finalizar, elaborar entre todos: 1) ¿cómo sería el mundo si todos fueran Homero Simpson?; 2) ¿justificarías a Homero si fuese real?, ¿te parecería gracioso si lo conocieras en la realidad?, ¿cómo creés que afectan sus conductas al resto?



“Marge, la rebelde” (episodio 6, temporada 5)

–Sr. Simpson, le advierto que esto puede provocar pérdida de cabello y ligero retraso mental.

–Sí, venga el líquido.

Referencias bibliográficas

Adorno, Theodor W. y Horkheimer, Max (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.

Nino, Carlos Santiago (2005). *Un país al margen de la ley*. Buenos Aires: Ariel.

² Se sugiere, a modo de ejemplo, la situación del episodio 18 de la séptima temporada [“Helado de Marge (la del cabello azul claro)”] en la que puede verse a Homero cometiendo una grave infracción de tránsito para llegar a tiempo, lo cual termina provocando un accidente. También sugerimos la situación de *Los Simpson: la película* en la que puede verse cómo Homero vierte un silo de excrementos de cerdo en el lago de la ciudad y produce una catástrofe ecológica que desencadena el drama de la historia.

Actividad 5

El derecho: crítica a la meritocracia

Agustín Segesdi y David Sibio

La publicidad dice: “Imaginate vivir en una meritocracia...”¹ Pensar una sociedad en la que el progreso y el desarrollo personal se realicen en función del mérito podría ser algo deseado por todos, e incluso podríamos considerar que esta forma de gobierno sea la esencia de una sociedad que se rija por la igualdad de oportunidades.

Rastreando el origen del término *meritocracia*, nos encontramos con Michael Young, quien acuñó dicho concepto de manera peyorativa argumentando que quienes deciden el devenir social son aquellos sectores sociales dominantes (1958). A esto hay que agregarle otra característica descrita por Young: la meritocracia significa simplemente que otro grupo dirigente cierra las puertas tras de sí una vez que ha logrado su estatus. Aquellos que llegaron a la cima gracias a su mérito ahora quieren tener todo lo demás, no solo poder y dinero, sino la oportunidad de determinar quién entra y quién queda afuera. Tarde o temprano, argumentaba Young, las élites meritocráticas dejan de estar abiertas, y se cuidan de que sus hijos tengan mejores oportunidades que cualquier otro. Como todas las élites antes que ellas, se asientan sólidamente y usan todos los medios a su alcance para mantener ese *statu quo*.

En función de esto, la pregunta que surge es: ¿quién determina el valor real del mérito de un individuo? La meritocracia funcionaría de la siguiente manera: en algunas universidades se toma un examen de ingreso, mediante el cual, según el cupo disponible, se les da prioridad a las personas con mayor puntaje obtenido en el examen, es decir que si pueden ingresar veinte personas, primero se priorizara la nota más alta, luego la siguiente, y así sucesivamente. En los papeles, el orden de mérito suena bien, pero estos sistemas de selección poco saben de la realidad social de cada individuo que intenta ser parte del grupo selecto. Por ejemplo: ¿valdría más la nota de una persona que dispone de todo el tiempo para estudiar, o el de una persona que además de estudiar trabaja?, ¿cuál de los dos tiene más mérito?

El problema con el concepto de meritocracia surgió cuando comenzó a ser utilizado por dirigentes políticos, quienes sostenían con énfasis que un orden meritocrático resultaba positivo para su sistema político y social. Pero no hay teoría social que se haya podido reproducir de manera idéntica en la práctica, es decir, en la realidad. Para que pueda haber una competencia “sana” desde una visión meritocrática, todas las variables externas a las personas tienen que ser idénticas para cada una de ellas. Por ejemplo, todos deberían tener acceso a una educación de calidad, a un buen sistema de salud, a tener una vivienda digna. Si todos los habitantes del mundo partieran de esa misma base, entonces sería posible hablar de meritocracia, en la cual cada uno, en función de su capacidad y su esfuerzo, pudiera cumplir con sus objetivos. Pero la realidad es otra, y esta es que no todos parten de una situación de igualdad. Cada país, cada continente, cada provincia, cada persona están ligados a una serie de factores externos que inciden directamente en su suerte; con lo cual una persona que tenga toda la capacidad para lograr avanzar en la escala social pero que haya nacido en una de las condiciones sociales más desfavorables, posiblemente esté más alejada de concretar su éxito, más allá de que se conozcan casos de personas que han logrado trascender dichas circunstancias.

El típico discurso del meritócrata es aquel en el cual el protagonista logra cumplir sus metas con esfuerzo y dedicación, venciendo obstáculos, sin recibir ayuda de nadie, sin que nadie le regale nada. Pero deja

1 Mérito: derecho a recibir un reconocimiento por algo que uno ha hecho. Meritocracia: [presumible de la conjunción de las palabras *mérito*, del latín *meritum* (debida recompensa) o de *mereri* (ganar, merecer), y el sufijo *-cracia*, del griego *krátos*, o *κράτος* en griego (poder, fuerza), con el sufijo *-ia* (cualidad)] forma de gobierno basada en el mérito.

muchos aspectos de lado. Todos somos parte de un entramado social, y ya nacemos siendo parte de dicho entramado; no lo elegimos, nos es legado. También nuestro éxito depende, en primera instancia, de nuestra familia, de nuestra posición económica, de las condiciones que se nos van presentando en la vida y que nos pueden abrir infinitas puertas o cerrar casi todas. Así, si queremos fomentar una sociedad más justa y equitativa deberíamos subordinar el principio del mérito al del derecho, y no al revés. Es la única forma de que el mérito no agudice la brecha cada día más abierta de la desigualdad y la inequidad social.

Objetivos

- Comprender qué es la meritocracia.
- Deconstruir la autocomprensión del sujeto de la meritocracia.
- Visibilizar el lugar del derecho en la constitución de un sujeto ciudadano.

Actividad 1

Cada uno de los estudiantes elaborará una breve autobiografía (es decir, la narración de una vida contada por el protagonista) en la que relaten el trayecto que recorrieron en sus vidas hasta el día de hoy. El texto tiene que explicitar cuáles fueron sus logros y cómo fue posible el avance y la superación de obstáculos o problemas que se les fueron presentando. Cada uno leerá lo escrito y se hará una puesta en común de la experiencia.

Los estudiantes verán la publicidad “Meritócratas”. Luego cada uno de ellos escribirá qué se relata en la publicidad y elaborará una opinión al respecto, que dé cuenta de si están de acuerdo o no con lo visto. ¿Es posible que la vida pueda desarrollarse a partir de los méritos individuales? ¿Puede alguien en completa soledad acceder a todo lo que se propone? A partir de los distintos escritos, se elaborará una crítica a la idea de mérito con el fin de desarticular ciertas nociones del sentido común imperante, en pos de poder visibilizar el lugar del derecho como condición para alcanzar objetivos, superar obstáculos y poder desarrollar la vida.

Actividad 2

Se dividirá la clase en dos grupos y se le asignará a cada uno una parte del cómic sobre el mérito *En bandeja de plata*, de Toby Morris. Cada grupo tendrá que poner por escrito qué sucede en la parte del cómic asignada y luego responderán a la pregunta: ¿creen que por el solo hecho del esfuerzo personal se puede alcanzar el éxito?, ¿por qué?

En el momento de analizar el cómic se puede pensar en qué derechos tiene el personaje, de cuáles carece, qué ventaja posee. Luego del trabajo de los grupos, se expondrán las dos partes del cómic juntas para trabajar desde una perspectiva de comparación, y se volverá sobre las preguntas anteriores con el cuadro de situación completo.

También se puede pensar el tema del mérito a partir de las siguientes situaciones hipotéticas:

1) Dos hombres están, cada uno, en una isla desierta. ¿Pueden los dos lograr los mismos objetivos, es decir, sobrevivir? Complejizamos: uno de los dos no posee ropas, el otro sí. Luego, uno de los dos sabe encender un fuego, el otro no. Luego, ambos se hieren la mano; uno sabe de primeros auxilios y el otro no. ¿Cómo solucionarían las situaciones planteadas si ambos estuviesen en la misma isla desierta?

2) Imaginen que todo lo que hacen en sus vidas tuviesen que hacerlo en soledad: ¿cómo sería esa vida hoy? Si todo es el resultado del mérito propio, ¿qué pasa con la cooperación? ¿Cómo se pueden garantizar los medios para lograr el desarrollo personal? ¿Qué pasaría si sus padres no les exigiesen ir al colegio? ¿Qué pasaría si la educación no fuese un derecho? ¿Terminarían sus estudios?

En bandeja de plata, de Toby Morris



Referencias bibliográficas

Young, Michael (1958). *The Rise of the Meritocracy*. Londres: Thames & Hudson.

Actividad 6

Género, violencia y relaciones violentas

Javier Flax

Antecedentes y fundamentación: “Ni una menos”. Parte de la situación

A fines del año 2012 se produjo una reforma del Código Penal que introdujo la figura del *femicidio*, como una forma de homicidio agravada por el odio de género. Si al aumentar las penas se eliminaran o redujeran los crímenes, este sería un ejemplo en contrario. Cada año las estadísticas de femicidios siguen creciendo en nuestro país. Y cada caso es trágico, un infierno. ¿Cómo es posible tanto horror, tanta violencia?

Se requiere indagar qué ocurre en nuestra cultura, en nuestras prácticas sociales cotidianas, para generar un alerta en torno a las espirales de violencia familiar, a las relaciones de sometimiento y sumisión, a las vejaciones y a las actitudes de apropiación del otro, al que se cosifica como si fuera un objeto del cual se es propietario. Muchos hombres que se consideran y son considerados buenas personas no llegan a darse cuenta de sus prejuicios y de sus consecuencias. Pero esos mismos prejuicios son asumidos por las propias mujeres, incluso en niveles educativos y culturales altos. A modo de ejemplo, no alcanza con que una mujer sea jueza para introducir la mirada de género en la justicia. Muchas veces incurren en el fácil y machista “ella lo provocó”. Muchos hombres necesitan, más que una pareja, alguien que los atienda, les haga de comer, les lave la ropa, etcétera, y muchas mujeres asumen ese rol. Pero ya no existe una homogeneidad cultural que asigne roles fijos. En una pareja, sus miembros se ayudan recíprocamente, se distribuyen las tareas. En algunos casos se pretende servidumbre y sumisión. En esos casos, cuando una mujer se aparta del estereotipo puede ser víctima de reproches primero, maltratos luego, y hasta se puede llegar a situaciones de violencia extrema. ¿Cómo influyen las costumbres arraigadas en estos casos típicos?: “No quiero que trabaje”; “No quiero que estudie”; “Quiero que esté todo el día en casa”; “Quiero que haga las tareas de la casa como mi mamá”; “Es una inútil”; “Son incapaces”; “Yo trabajo todo el día, llego y no tengo la cena lista”; “Si dice que *no*, en realidad quiere decir que *sí*”; “Es una yegua”; “¿Cómo va a tener un puesto mejor que el mío?”. Algunos creen que es “normal” insinuarse sexualmente con un piropo por la calle a chicas que perciben indefensas, o tocarlas en medios de transporte.

Podríamos seguir describiendo situaciones y actitudes que denotan una naturalización estereotipada del rol femenino, arraigadas en nuestras formas de vida. No se acepta la emancipación femenina ni una relación recíproca de reconocimiento entre iguales. Peor aún, en todo el mundo las mujeres son históricamente víctimas de diferentes situaciones de abuso, sumisión, opresión, violencia.

Los derechos involucrados

El 18 de diciembre de 1979 se aprobó la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la cual entró en vigencia en 1981 tras ser ratificada por veinte países. Esto les generó una obligación a los países signatarios, sobre la cual tienen que rendir cuentas en el comité de la ONU correspondiente. Desde la reforma constitucional de 1994, esta Convención es una norma con rango constitucional en la Argentina, es decir, cuenta con la mayor jerarquía jurídica. En 2010 se creó la ONU Mujeres, una oficina dedicada exclusivamente a promover iniciativas para mejorar la situación de las mujeres en el mundo.

Artículo 5: Los Estados partes tomarán todas las medidas apropiadas para:

- a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres.
- b) Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos, en la inteligencia de que el interés de los hijos constituirá la consideración primordial en todos los casos.

El Estado argentino promovió diferentes instituciones para proteger a las mujeres de diferentes modos. Por ejemplo, las comisarías de la mujer. En 2010 se aprobó la Ley 26.485, de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, la cual es de aplicación incierta.

Todo parece resultar insuficiente. Desde la sociedad civil se reforzaron las iniciativas para revertir tanto horror. Entre ellas se destaca “Ni una menos: un grito colectivo contra la violencia machista”, con consignas como: “La violencia deja marcas, no verlas deja femicidios”; “El silencio nos hace cómplices”; “Hay que dejar de decir que los celos son amor”, y muchas otras, con respecto a las cuales sería deseable proponerles a los estudiantes que las busquen para luego reflexionar en clase sobre ellas.

Objetivos

- Comprender la problemática de la violencia de género como problema cultural.
- Comprender la figura del femicidio.
- Distinguir *violencia* de *conflictividad* y visibilizar el lugar del derecho.
- Desnaturalizar conductas arraigadas y percibidas como “normales”.

Actividad

Se sugiere entregar el siguiente cuestionario a los estudiantes para que trabajen previamente en torno a algunas o todas las cuestiones planteadas. Si fuera posible, en equipo, y si no cada uno puede trabajar por su lado para luego poner todo en común en una actividad dialógica y reflexiva:

- ¿Saben qué es un femicidio? ¿Por qué no es lo mismo un femicidio que un asesinato cualquiera?
- ¿Es lo mismo la conflictividad que la violencia? ¿Es posible la interacción humana en libertad sin conflictividad? ¿Es posible el pluralismo sin conflictividad? ¿Es posible la interacción humana sin violencia?
- ¿Por qué se llega a extremos de violencia como los que se traducen en femicidios?
- ¿Cómo influyen las costumbres arraigadas en algunos casos de maltrato?
- ¿La violencia es propia de la naturaleza humana y de las pasiones o solamente es una posibilidad evitable?
- ¿Se puede detener una espiral o escalada de violencia?
- ¿Las mediaciones sirven para reducir la violencia?
- ¿Qué iniciativas se podrían tomar para evitar la violencia de género?
- ¿Conocen casos de violencia de género?
- ¿Perciben entre los/as amigos/as y compañeros/as actitudes o prejuicios que podrían conducir a situaciones de violencia de género?

- Busquen en las páginas web de los diarios algún caso de violencia de género y enfóquense en tratar de identificar las causas o los motivos que llevaron al desenlace fatal. ¿Se podría haber evitado?
- Si se encontraran en una situación de violencia de género, ¿creen que podrían haberla evitado o es algo que les pasa solamente a los demás?
- ¿Cómo harían para evitar que un conflicto desembocara en diferentes comportamientos violentos?

A fin de poder brindar mayor información y contención, proponemos visitar:

- Recursos para la atención integral de las mujeres en situación de violencia: Consejo Nacional de las Mujeres (<http://www.cnm.gov.ar/GNR/GuiaNacionalDeRecursosBsAs.html>), y Fundación para el Estudio e Investigación de la Mujer (FEIM), una organización avalada por ONU Mujeres (<http://feim.org.ar/>).
- Ante una urgencia se puede llamar al *137. Es la línea del programa Las Víctimas contra las Violencias, del Ministerio de Justicia de la Nación. Al llamar se activa una brigada móvil, que acude al domicilio, integrada por una psicóloga, una trabajadora social y dos policías.

Los talleristas podrán consultar esta información y difundirla en los talleres.

