

Movimientos Sociales, Derechos Humanos y Educación: Hacia una visión compleja desde el pensamiento de Emmanuel Lévinas¹

Rodrigo Andrés Mardones Carrasco²

Resumen

En este trabajo se muestra una reelaboración crítica acerca de la concepción que utilizamos para referirnos a los Derechos Humanos, y cómo esta forma de concebirlos impacta en la capacidad de visualizar como los movimientos sociales por la educación, en particular en Chile, están desbordando los espacios de la política tradicional instaurando nuevas formas de ser y hacer educación.

Una agitación política en todas sus formas y dimensiones, que nos invita a pensar en los Derechos Humanos y en la constitución de los movimientos sociales desde la alteridad, desde la convivencia y la diversidad. De esta forma se propone un análisis desde el concepto de otredad de Lévinas y de la crítica a los Derechos Humanos, con el fin de de-construir concepciones rígidas y acríicas, dando paso a la creación de nuevos espacios de debate, reconocimiento, ruptura, fracción, diversidad y lucha por la educación como Derecho Humano fundamental.

Palabras Claves: Movimientos Sociales, Derechos Humanos, Educación, Otro.

Resumo

Este artigo é uma reformulação crítica da concepção que nós usamos para se referir aos direitos humanos, e como essa forma de conceber um impacto sobre a capacidade de visualizar como os movimentos sociais para a educação, particularmente no Chile, estão oprimindo o espaço política tradicional de estabelecer novas formas de ser e de fazer educação.

Agitação política em todas as suas formas e dimensões, que nos convida a pensar sobre os direitos humanos ea constituição de movimentos sociais de alteridade, de convivência e diversidade. Isto irá propor uma análise do conceito de alteridade Levinas e crítica dos direitos humanos, a fim de desconstruir concepções rígidas e acríica, levando à criação de novos espaços para o debate, o reconhecimento de ruptura, diversidade fração, ea luta pela educação como um direito humano fundamental.

Palavras Chave: Movimentos Sociais, Direitos Humanos, Educação, Outros.

¹ Trabajo enviado el 11/11/11 y aceptado el 15/02/12

² Licenciado en Psicología, Universidad de Chile. Diplomado en Movimientos Sociales Latinoamericanos y Autogestión Comunitaria, Corporación Poblara. Diplomado en Intervención Comunitaria, Universidad de Chile. Diplomado en Filosofía Política: Educación, Comunicación e Identidades, Universidad de Chile. Director del proyecto socio-comunitario "Construyendo Plataformas: Arte en Positivo" e integrante de la Unidad de Estudios Latinoamericanos, Área Psicología Social-Comunitaria, Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. E mail: rodrigo.mc@ug.uchile.cl

Abstract

This paper is a critical reworking of the conception that we use to refer to human rights, and how this way of conceiving an impact on the ability to visualize how social movements for education, particularly in Chile, are overwhelming the space traditional policy of establishing new ways of being and doing education.

Political turmoil in all its forms and dimensions, which invites us to think about human rights and the constitution of social movements from otherness, of coexistence and diversity. This will propose an analysis from the concept of otherness Levinas and criticism of human rights, in order to deconstruct rigid and uncritical conceptions, leading to the creation of new spaces for debate, recognition, rupture, fraction, diversity and the struggle for education as a fundamental human right.

Keywords: Social Movements, Human Rights, Education, Other.

Introducción

La preocupación por la Educación en Chile se ha transformado en uno de los focos de las políticas sociales de los estados, institucionalizándose como parte importante de las agendas de desarrollo. Sin embargo, estas propuestas para mejorar la Educación se visibilizan más bien en aumentos de bonos y beneficios para “los pobres” y en la expansión de la cobertura, lo que revela una posición virtuosamente acrítica, que aísla a la Educación y su relación con la pobreza de las relaciones sociales hegemónicas y de poder instalándola como problema e invisibilizando otros fenómenos sociales como la acumulación de riquezas en manos de unos pocos, la desigualdad de la distribución de los ingresos país, el acceso privilegiado a servicios de excelencia o la privatización y la hegemonía del mercado como garante de la Educación.

El descontento social, que se ha expresado de distintas formas frente al imperante modelo neoliberal en Chile, ha generado diversos movimientos sociales transversales abarcando todos los sectores de la sociedad, especialmente aquellos afines a la defensa de los derechos humanos, la protección ambiental, la reivindicación de los pueblos originarios y, recientemente, la educación como un Derecho Humano fundamental de las personas.

La revisión sociohistórica acerca de la institucionalidad educativa en Chile, es decir, del conjunto normativo que regula el acontecer educativo formal de Estado (Inzunza, 2009), da cuenta de la

existencia de un profundo cambio durante las últimas décadas, en donde este ha abandonado su rol de principal entidad promotora de la educación país.

A grandes rasgos es posible identificar como un hecho relevante en este recorrido histórico el Golpe Militar de 1973, el cual funda un hito en la configuración actual de la institucionalidad educativa. Mientras que el subsecuente cambio de gobierno, un modelo democrático y presidencialista bajo la lógica capitalista, ha redefinido los roles de los actores y las nuevas prioridades en los fines educativos.

Considerando los puntos anteriores es que cabe preguntarse sobre la propuesta alternativa que se visualizan desde los movimientos sociales frente a los lineamientos dominantes y hegemónicos de un modelo económico que se ha extendido a todas las áreas de la vida cotidiana. Es necesario entonces (re)pensar las nuevas visiones y posiciones de las propuestas que nos brindan los movimientos sociales como alternativas al orden imperante y existente.

En este trabajo se busca cuestionar aquel precepto que habla de la Educación como Derecho Humano, el que ha devenido en un concepto acrítico y ahistórico, abriendo otras posibilidades de reflexión, reelaboración y acción, visualizando formas alternativas de ser y hacer educación en el marco de los nuevos movimientos sociales por la educación en Chile.

El proyecto educativo de la Dictadura Militar

Un hito decisivo para la educación fue la Constitución de 1980, dictaminada en plena Dictadura Militar. Esta sostiene en términos generales un régimen presidencialista, un rol subsidiario del Estado en la construcción del derecho a la Educación y la institucionalidad educativa en Chile, una fuerte protección de las garantías individuales, en cuanto al ámbito económico y derechos de propiedad, y un estado de emergencia *normalizado* (Inzunza, 2009). Para Inzunza (2009) la Constitución de 1980 sostiene la prioridad ontológica de los individuos por sobre la sociedad y el Estado. Los individuos -entes relacionables- se relacionan directamente con las cosas, implicando que el Estado es sólo una dimensión de una sociabilidad caducable. Así, la propiedad es un derecho real, en un marco de transacciones económicas de libre mercado. Se busca, entonces, limitar el poder del Estado sobre la economía, presentando el ideal de un capitalismo corporativo.

En educación, se generaron cambios que afectaron a la institucionalidad educativa como la privatización que traspasa gran parte del poder del Estado a la sociedad civil; aparece la

educación privada subvencionada; disminuye el financiamiento en educación y ocurre un control y reducción del currículum de profesores, dentro de una progresiva desvalorización de la formación docente, reduciendo su labor al aula.

Durante los primeros años de dictadura, a mediados del '70, las primeras medidas apuntaron a la supresión de las escuelas normales, dejando la formación docente en manos de universidades intervenidas; la disolución de organizaciones gremiales y la creación en 1974 del Colegio de Profesores, con adscripción obligatoria y con dirigentes designados por el gobierno hasta 1985 y el paso del salario docente a una posición desmedrada en la escala de la administración pública (Inzunza, 2009).

Se impusieron otros cambios a nivel institucional como la reorganización de los ministerios, los cuales fueron definidos como responsables de fijar políticas, dictar y supervisar normas. Además se suprimieron las Direcciones de Educación Primaria y Normal, Secundaria y Profesional en favor de la instalación de la Dirección General de Educación.

En 1980 se decreta el traspaso de la función operativa a los municipios lo que incluyó establecimientos, bienes muebles y personal docente, administrativo y de servicios (Inzunza, 2009).

El derecho a la educación en Chile consagrado en la Constitución en su artículo 10, dice que son los padres los primeros responsables de educar a sus hijos, lo que implica que el Estado asume un rol subsidiario y complementario en educación y su imposibilidad de hacerse cargo de la tarea educativa en su totalidad siendo los padres son los principales responsables (Inzunza, 2009).

El que la comunidad sea responsable de la educación asume que los establecimientos escolares, como formas de organización intermedia de la sociedad, pueden ser abiertos, organizados y mantenidos por particulares, teniendo como únicas limitantes las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

Y sumado a todo lo anterior, pocos días antes del cambio de gobierno, la Junta Militar dicta dos leyes en materia educacional de gran importancia, la Ley N° 18.956 y la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). La primera dispone principalmente que el Ministerio de Educación es el continuador legal del Ministerio de Educación Pública, rompiendo con una tradición de asociar la educación a una responsabilidad directa del Estado (Soto, 2000, en Inzunza, 2009). En tanto, la LOCE introduce una serie de mecanismos de mercado, tales como:

libre elección de escuelas, distribución de los recursos públicos subvencionando por alumno no diferenciando entre municipales y particulares subvencionados, municipalización de los establecimientos y autorización a los establecimientos para seleccionar alumnos pese a que esos establecimientos estén financiados por el Estado (Santa Cruz, 2006).

En tanto la institucionalidad educativa postdictadura no avanzó en cambiar mayormente los grandes lineamientos fijados por el Régimen Militar (Inzunza, 2009). Durante este período, en 1996 se declaró el comienzo formal de la Reforma Educacional, que consideró el inicio de la jornada escolar completa, la reforma curricular, la intensificación de los programas de mejoramiento y el fortalecimiento de la formación docente.

Pero a pesar de los cambios realizados, se constata que los resultados de pruebas de medición de calidad en la educación nacionales como internacionales no remontan. El estancamiento de los resultados se atribuye a la ausencia de control y responsabilización por parte de los actores encargados de la gestión en establecimientos escolares por lo que las medidas de control, evaluación e incentivos se han convertido, últimamente, en las herramientas de administración educativa (Inzunza, 2009).

El que ninguna de las bases del sistema haya sido modificada en los gobiernos democráticos postdictadura, demuestra que la función de los gobiernos de la Concertación se ha configurado como un Estado Reparador (Inzunza, 2009).

Los Movimientos Sociales como desborde

No es hasta las movilizaciones estudiantiles del 2006 que comienzan a surgir cuestionamientos hacia la LOCE, la municipalización y el subsidio a la demanda que había impuesto la Dictadura Militar. Mientras que durante las movilizaciones del 2011, las consignas reivindicativas apuntaban a la exigencia de un Estado que procurara una educación gratuita, laica y de calidad para todos, criticando al lucro y al mercado como modelo constructor de las desigualdades e injusticias sociales.

Estos movimientos sociales han abordado una cuestión difícil, pero de gran relevancia: ¿Qué hacer para cambiar la estructura profunda? No se puede aplazar a la solidaridad concreta, tampoco esperar un tiempo para superar las desigualdades sociales, ni realizar acciones que supongan ocultar o reforzar las estructuras de dominio, explotación y desigualdad, y que por

tanto, contribuyan a que la generalidad del problema se esconda tras alguna intervención social meramente cosmética.

Los movimientos sociales comienzan a configurarse desde la acción colectiva, la cual empieza a desbordar los lugares institucionales de la política, escapando a la tentativa del control del conflicto o a los modos hegemónicos de participación y acción política, tanto en el Estado como dentro de la misma sociedad civil.

Las formas de las sociedades definen los lugares de la política, los escenarios de su institucionalización y los de la acción legítima y reconocida, a la vez que necesaria, donde se pretende orientar y producir acciones en espacios delimitados para el acuerdo, invisibilizando el conflicto. La forma moderna de las sociedades ha erigido o producido un espacio privilegiado de la política como Estado. En principio ésta fue una forma de concentración y monopolio de la política, que se organiza tendencialmente como una forma burocrática de administración y dominio (Tapia, 2008).

Lo característico de los movimientos sociales es que no tienen un lugar específico para hacer política sino que a partir de algún núcleo de constitución de sujetos, organización y acción colectiva, empieza a transitar y politizar los espacios sociales con sus críticas, demandas, discursos, prácticas y proyectos. Los movimientos sociales no permanecen en un lugar definitivo ni constituyen un espacio político especial al cual circunscribirse (Tapia, 2008).

La constitución de los movimientos sociales es un desplazamiento de la política, de los lugares institucionalizados de la misma, al campo de tránsito entre ellos y al de la fluidez entre los intersticios de esta sociedad. Es un modo de politización de lugares sociales o conjunto de estructuras y relaciones sociales que habían sido neutralizadas o despolitizadas y, por tanto, legitimadas en su forma de organización de algunas desigualdades (Tapia, 2008).

Este espacio que configuran los movimientos sociales es un campo de fuerzas en tensión más que un lugar de la política establecida como tal. En tanto hay movilización de fuerzas, imaginarios, demandas y proyectos. Un movimiento social no suele permanecer en un lugar definitivo ni constituir un espacio político especial al cual circunscribirse. Los movimientos sociales son como una ola de agitación y desorden a través de las formas tradicionales e institucionalizadas de la política, es decir, un tipo de configuración nómada de la política (Tapia, 2008).

Movimientos Sociales y Derechos Humanos

Es aquí, donde hay que reconocer que aquel ámbito que da origen a los derechos humanos y los mantiene vivos, es la lucha y la acción social por su defensa. Los Derechos Humanos tienen más que ver con procesos de lucha por abrir y consolidar espacios de libertad y dignidad humana. Los movimientos sociales, a través de la historia, desde sus racionalidades, imaginarios, estéticas y demandas distintas, intentan tener control sobre sus entornos entrando en conflicto con otros imaginarios, otras racionalidades, otras estéticas y otras reivindicaciones que, por diversas razones, acaban haciéndose hegemónicas (Sánchez, 2009). Esto provoca que las luchas no hegemónicas puedan terminar invisibilizadas, silenciadas, eliminadas o resignificadas desde quienes detentan el poder, no obstante, las luchas siguen estando ahí, surgiendo otras nuevas que cuestionen lo oficial e insuficientemente institucionalizado (García, 2003).

Resulta entonces decisivo descubrir cuáles, realmente, son nuestras relaciones y prácticas sociales tanto jurídicas como no jurídicas las que, en cada momento y en todo lugar, nos dan la justa medida de si hacemos o no hacemos derechos humanos, de si estamos construyendo procesos de relaciones bajo dinámicas de reconocimiento, respeto e inclusión o bajo dinámicas de imperio, dominación y exclusión. En definitiva, si realmente estamos contribuyendo a que los derechos humanos existan o no existan en nuestra cotidianidad. De ahí la necesidad de reflejar permanentemente su dimensión política, socio-histórica, procesual, dinámica, conflictiva y compleja.

Los Derechos Humanos son prácticas que se desarrollan diariamente, en todo tiempo y en todo lugar, que no se reducen a una única dimensión normativa, filosófica o institucional, ni tampoco a un único momento histórico que les da un origen (Sánchez, 2009). Derechos humanos guardan más relación con lo que hacemos en nuestras relaciones con nuestros semejantes, ya sea bajo lógicas o dinámicas de emancipación o de dominación, que con lo que nos dicen determinados especialistas que son (Sánchez, 2009).

En relación a lo anterior, el sistema de educación chileno se orienta hacia estratos específicos de la población, lo que produce un fenómeno de segmentación poblacional y, consiguientemente, la estratificación del ejercicio del derecho a la educación. En ese contexto, las reformas institucionales acaecidas en los sectores públicos desde hace aproximadamente 30 años, han

tendido a reforzar la fragmentación al establecer la separación de las funciones de calidad, aseguramiento, financiamiento, prestación y acreditación de la educación.

Es posible observar como desde los movimientos sociales se critica los autoritarismos de estas democracias que presentan una doble faceta: una de ellas, político-liberal que se propone lidiar con las injusticias causadas por los desequilibrios económicos propios del capitalismo en términos nacionales y la otra, económico-liberal que provoca desigualdades a escala mundial. Esta configuración se caracteriza por su tendencia a uniformizar al individuo y la intolerancia a lo insólito y excéntrico (Castiel y Sanz-Valero, 2008).

Los Derechos Humanos son concebidos desde una batería de conceptos y metodologías de trabajo que se asumen de modo acrítico, como datos de la realidad, sin considerar que para situarnos ante este tema tenemos que entender ciertas coordenadas sociales, políticas, económicas e históricas donde se media, un acto difícil, considerando que el “sistema” tiende a su propia reproducción, justificación y legitimación lo que no nos permite situarnos fuera de él.

Derechos Humanos y Educación: Hacia una Visión Compleja

Hablar de derechos humanos en el mundo contemporáneo supone enfrentarse a retos completamente diferentes de los que tuvieron en mente los redactores de la Declaración Universal de 1948 (Herrera, 2003). La polémica sobre los derechos humanos en el mundo contemporáneo se ha centrado en dos visiones, dos racionalidades y dos prácticas (Herrera, s/f): En primer lugar, una visión abstracta, vacía de contenidos y referencias a las circunstancias reales de las personas y centrada en torno a la concepción occidental de derecho y el valor de la identidad. Y, en segundo lugar, una visión localista en la que predomina lo propio, lo nuestro con respecto a lo de los otros y centrada en torno a la idea particular de cultura y el valor de la diferencia.

Ambas visiones contienen razones de peso para ser defendidas. La visión abstracta, vista desde su aparente neutralidad, pretende garantizar a “todos”, no a unos frente a otros, un marco de convivencia común.

Mientras la visión localista, desde su aparente cierre local, pretende garantizar la supervivencia de unos símbolos, de una forma de conocimiento y de valoración que orienten la acción del grupo hacia fines preferidos por sus miembros.

El problema surge cuando cada una de estas visiones se defiende por su lado y tiende a considerar inferior o a desdeñar lo que la otra propone (Herrera, 2003). El derecho por encima de lo cultural o viceversa. La identidad como algo previo a la diferencia o viceversa. Ni el derecho, garante de la identidad común, es neutral; ni la cultura, garante de la diferencia, es algo cerrado (Herrera, s/f).

Los Derechos Humanos se basan principalmente en dos pilares fundamentales; primero se cree acérrimamente en la universalidad de los derechos, y luego en su pertenencia innata a las personas, pero esta definición implica que existen esencias humanas abstractas que no pueden ser pasadas a llevar ni por el propio ser humano, como una reserva etérea intocable, pero esto conlleva la idea de que se encuentran fuera de nuestras acciones, al margen de lo propiamente humano y sean independientes de nuestras debilidades lo que nos protegerá de los atropellos a los que nos vemos envueltos día a día (Herrera, s/f).

Se basan en el objetivismo de los límites de la acción del hombre, colocando los derechos en un más allá libre de cualquier impureza contextual, entonces ¿Por qué luchar por nuestros derechos si los tenemos asegurados? ¿De qué nos sirve reclamar a una esencia metafísica si delante tenemos a las grandes empresas y sus prácticas depredadoras? ¿Qué ha conseguido la Declaración de los Derechos Humanos para resolver las condiciones de vida de la humanidad? ¿No se estará universalizando un solo punto de vista?

Pues bien, todo producto social, entre ellos los Derechos Humanos, no son posibles de extraerlos del sistema de relaciones que constituyen sus condiciones de existencia. Pero caer en una visión localista de los Derechos Humanos también puede ser un error. Las visiones abstracta y localista de los derechos humanos suponen siempre situarse en un centro desde donde se interpreta todo lo demás y a todos los demás (Herrera, s/f). En este sentido da igual que se trate de una forma de vida concreta o de una ideología jurídica y social. Ambas funcionan como un patrón de medida y de exclusión. De estas visiones surge un mundo desintegrado. Toda centralización implica atomización. Siempre habrá algo que no esté sometido a la ley de la gravedad dominante y que debe quedar marginado del análisis y de la práctica (Herrera, 2003).

Adoptar una visión compleja de los derechos apuesta por situarnos en la periferia (Herrera, s/f). Si centro hay uno, lo que no coincida con él es abandonado a la marginalidad. Periferias, sin embargo, hay muchas. En realidad todo es periferia, si aceptamos que no hay nada puro y que todo está relacionado. Una visión desde la periferia de los fenómenos nos indica que debemos

dejar la percepción de estar en un entorno, como si fuéramos algo ajeno a lo que nos rodea y que hay que dominar o reducir al centro que hemos inventado. No estamos en el entorno, somos el entorno (Herrera, 2003). No podemos describirnos a nosotros mismos sin describir y entender lo que es y lo que hace el entorno del que formamos parte (Herrera, s/f).

“Ver el mundo desde la periferia, implica entendernos como manojos de relaciones que nos atan, tanto interna como externamente, a todo lo demás y a todos los demás. La soledad del centro supone la dominación y la violencia. La pluralidad de las periferias, el diálogo y la convivencia” (Herrera, s/f, p. 4).

Es por ello que los Derechos Humanos no son restrictivos per se por aquél universalismo extremo ni por el localismo radical. Los derechos humanos son los medios discursivos, expresivos y normativos que pugnan por reinsertar a los seres humanos en el circuito de reproducción y mantenimiento de la vida, permitiéndonos abrir espacios de lucha y de reivindicación. Son procesos dinámicos que permiten la apertura y la consiguiente consolidación y garantía de espacios de lucha por la particular manifestación de la dignidad humana (Herrera, s/f).

Lo relevante es construir una cultura de los derechos que recoja en su seno la universalidad de las garantías y el respeto por lo diferente. Pero esto supone ya otra visión que asuma la complejidad del tema que abordamos.

Desde este lugar es que se configura la lucha social, por la identificación y el reconocimiento de otros saberes, desde otras posturas y espacios de relación. Han sido décadas de resistencia, de organización popular, de desbordes que deslegitiman el modelo impuesto desde arriba. Sin embargo, nuestro imaginario oficial y más difundido sólo se fija en la dimensión normativa e institucional; la dimensión teórico-filosófica y la eficacia jurídico-estatal del derecho, desconsiderando o dando escasa importancia a ámbitos fundamentales como la lucha social, la eficacia no jurídica y la eficacia jurídica no estatal, así como la cultura y sensibilidad popular (Sánchez, 2009).

Los movimientos sociales en nuestro país están transitando por nuevas formas de hacer y de ser y comienzan a reconstruir este mundo en los intersticios del modelo de dominación. Son las respuestas al neoliberalismo de los ochenta, que trastocó las formas de vida de los sectores populares al disolver y descomponer las formas de producción y reproducción, territoriales y simbólicas, que configuraban su entorno y su vida cotidiana (Zibechi, 2007).

Es necesario comenzar la construcción de un movimiento que sea capaz de proponer, de definir sus propias condiciones y disputar el poder que hoy sólo maneja la élite. Un movimiento que le devuelva a la ciudadanía lo que es suyo: el poder de escribir su destino, hacia dónde debe ir nuestro país en materia educacional.

El Surgimiento del Otro

Muchas veces la inconciencia irrestricta pro Derechos Humanos, desde un punto de vista técnico, acrítico y desvinculado políticamente del contexto social, se vuelve un arma de la hegemonía, ya que se transforma en la expresión de un yo sin otro, sin diálogo, por concebir el sí como competencia que alienta un nos sin ellos. La educación debe avanzar en la desmitificación de este núcleo ético posesivo y evidenciar la ética del otro, sus derechos, saberes, valores y complejidades. El carácter constituyente de los Derechos Humanos como centro neutral y universal implican una voluntad de posesión altérica y la naturalización de la violencia, una racionalidad occidental violenta en el sentido que intenta apropiarse de la dignidad y los valores y hacerlos universales. La matriz generativa de los derechos humanos sería entonces la apropiación.

Una ruta para la no exclusión pasa por deconstruir y reconstruir el camino de la alteridad, es decir aquello como lo otro desconocido, la extranjería, pasar a ser visto como construcción que valora una ética de la alteridad del semejante, que constituye la identidad de los sujetos considerando a la identidad como movimiento entre lo propio y lo extraño, entre lo uno y lo múltiple (Frigerio y Diker, 2003).

Este Extranjero, este Otro que irrumpe en nuestra labor y nuestra conceptualización del quehacer educativo, nos impone desafíos, retos y complejidades. Este Otro es cambiante, es extraño e infinito; pero a la vez nos es familiar y aceptable. El Otro para Lévinas (1987) tiene importancia como apertura, ya que otro siempre es infinito, una inmensidad la cual no podemos abarcar por completo, la cual se cuele en la totalidad rompiendo su mismidad. En este sentido hablar de Derechos Humanos y Educación desde una mirada compleja implica sujetos producidos por la relación con el Otro, el cual habla de un infinito que se prolonga como horizonte, como utopía, como probabilidad. Este Otro que nos revela horizontes distintos más bien nos conmueve, desde la irracionalidad de los sentimientos porque la lógica del lenguaje no

es capaz de atraparla. El Otro como lo absolutamente extraño que nos abre posibilidades y mundos desconocidos.

Lo educativo, como señalara Freire (1990), realiza esta relacionalidad que hace al educador y al educando ser más él, más sujeto, pero, paradójicamente, conmoviéndose en esta desafiante apertura al infinito a la que se refiere Levinas (1987) y que produce la perturbadora irrupción del Otro (educador o educando) en el mismo. Esto da pie a una concepción derechos, de la educación y de las actrices y actores educacionales como formas de realización y de relación enriquecedora con el Otro. Se trata de una forma de entender la Educación desde un derecho complejo, dialogante e intercultural, que parte de la receptividad y la escucha activa en un intercambio imprevisible e improvisado de mutuo enriquecimiento y profundización. En la Educación lo mismo, es decir, lo mío es desafiado e impulsado por lo nuestro, por lo de ellos, por lo otro.

Espacios para la Transformación

Los Derechos Humanos y la Educación siguen modelos ilustrados-modernos, los cuales se basan en un tipo de totalitarismo, la apropiación, basado en la ciencia, la lógica y la glorificación del pensamiento occidental. A partir de aquí, la función impugnadora de los Derechos Humanos y de la educación habría de consistir en un espacio de denuncia de las manifestaciones del poder. Es necesario atender la preocupación por el poder y el totalitarismo universalista. En definitiva, podemos hablar de una educación como liberación de lo que permanece como posibilidad en cuanto que requiere unas condiciones sociales, económicas e históricas determinadas. Me refiero a la relacionalidad personal humana, a la capacidad del hombre para dejarse descomponer por el Otro y en esa descomposición hacerse como sujeto libre. El Otro sería la disolvente impugnación de la que, paradójicamente, renacería la persona más persona. Sería un pensamiento de la identidad del sujeto procesual, hecho en la relación con los demás y que evoca los planteamientos de Lévinas (1987), en contra de esa educación opresora o bancaria, por emplear el término freireano (1970), aquella en la que se realiza no tanto la relacionalidad básica humana sino el poder-sustantivo (Zibechi, 2010) como asfixia e impedimento de la misma.

Así la configuración moderna de los Derechos Humanos y su racionalización, así mismo con una educación opresora bloquea las posibilidades de expansión de la vida por unas dinámicas

concretas en las relaciones entre personas o a partir de las fuerzas anónimas (o no tanto) que rigen la sociedad.

En aquella institución educativa la cual se ha configurado como garante de la movilidad social y no de la transformación social, Paulo Freire aconseja (1970) que hubiera que acometer una receptiva y paciente escucha de los síntomas sociales para señalar los modos en los que la necesidad de una relacionalidad ética se haga presente. Porque se puede decir que lo institucional ha acabado ahogando lo personal en la educación. Aunque maticemos que de lo personal poco puede decirse salvo que hay un sufrimiento en el todo que, al tiempo que impugna al todo, muestra la existencia de lo personal y clama por su surgimiento.

Concluyendo...hacia una Ética del Otro

Una perspectiva crítica en Derechos Humanos y Educación, desde la visión compleja y la práctica intercultural, implica nuevas relaciones en esta materia donde el Estado no es su único promotor ni garante, sino que se incurren espacios donde coexisten otros saberes que implican la des-universalización pretendida, espacios para aquellas expresiones que han quedado en las periferias del saber y del conocimiento, por fuera de las instituciones y que es parte de la construcción socio-histórica de nuestro pasado, presente y futuro. En este sentido son los pueblos, las periferias, los de abajo, los excluidos, los movimientos sociales, los que por medio de nuevas formas de configuración y organización plantean nuevas formas de ser y hacer en un mundo basado en dogmas y universalismos, bajo parámetros que dicen ser más legítimos que otros.

Una ética alternativa en educación y Derechos Humanos, promovida por los actuales movimientos sociales, conlleva a hacer y pensar que la educación no es tan sólo lo que ocurre en un aula y que la política no es aquello que vemos sólo en las instituciones estatales. Esta nueva ética, nos expulsa³ inevitablemente a enfrentar el problema del otro para trazar la actitud de lo de sí hacia él.

El otro nos constituye, nos destruye, nos ayuda, nos complica, nos posiciona y nos cuestiona ¿Qué pasa en el encuentro con un otro? Un mundo sin otro no es pensable. El encuentro con el

³ Se prefiere el uso de esta palabra en vez del término impulsar, debido, a que el prefijo "ex", de origen latino, hace evocar el 'fuera' o 'más allá' al que nos vemos responsables al hablar de una ética del otro en la filosofía de Lévinas. En tanto el prefijo "im" refiere a lo interno, lo dentro perdiéndose el sentido de responsabilidad y solidaridad en la alteridad a la que nos vemos enfrentados cotidianamente.

Otro es abrirse a las utopías, a nuevos horizontes que claman por un surgimiento del sujeto, necesariamente con y en otros, lo que implica una nueva conceptualización en materia de educación y formas de la política. No podemos concebir el derecho a ésta desde una perspectiva legal, natural y objetivista, sino que al contrario, dinámica, variable y contradictoria.

Los movimientos sociales por la educación como derecho, nos invitan a una nueva forma de relación en donde seamos capaces de admitir un diálogo intercultural, una visión compleja de las dinámicas sociales y la construcción y deconstrucción de nosotros mismos en relación con otros, abriendo nuestras posibilidades de entender el mundo, desnaturalizándolo, para confluir en nuevas formas de realización, subjetividad y contacto.

Supone reconocer al Otro y a los Otros desde un puesto a la voz silenciada para que se dignifique la existencia misma y construya identidades colectivas asidas en los principios de autonomía. Autonomía para poder decidir, incidir en las agendas, colocar los discursos contra hegemónicos, evidenciar los mecanismos de exclusión y dominación, reinventar el poder y la autoridad.

Un modelo tan desigual e injusto como el llevado a cabo por los gobiernos en Chile en materia educacional ha devenido en distintas movilizaciones sociales que ponen en cuestión los cimientos en los que se ha constituido nuestra sociedad, presentando nuevos posicionamientos en la trama social desde donde es posible atender la educación desde otros parámetros, históricos y críticos, como un derecho humano fundamental, en resumen, problematizar para dudar de las certezas construidas que inmovilizan.

Los movimientos sociales en Chile han abierto procesos de organización y participación de la sociedad hacia los “Otros”, en sus penas, injusticias y sufrimientos. Se ha dispuesto una nueva receptividad de los “Otros”, de sus vicisitudes, de sus valores, de sus inquietudes, de su historia cotidiana y humana. En esa acción, la educación como derecho humano se inviste de historia, lucha, organización, solidaridad, responsabilidad y memoria con los “Otros”, es decir, una alteridad situada

Referencias Bibliográficas

Castiel, L. & Sanz-Valero, J. (2008). La biopolítica, la salud colectiva y el Kazajstán: de Alma Ata a Borat Sagdiyev. ¿Una mirada atópica? *Revista Salud Pública*, 4(2): 149-151. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/731/73140204.pdf>

Freire, P. (1990). *Política y educación*. Paidós: Madrid.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva: Montevideo.

Frigerio, G. & Diker, G. (2003). *Educación y alteridad: las figuras del extranjero*. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires.

García, E. (2003). Derechos Humanos: origen, sentido y futuro. Reflexiones para una nueva agenda. *Revista de Derechos del Niño*, N° 2. Disponible en: <http://www.jurisprudenciainfancia.udp.cl/wp/wp-content/uploads/2009/08/derechoshumanosentidoyfuturo-emilio-garcia-mendez.pdf>

Herrera, F. (2003). *Los Derechos Humanos en el contexto de la globalización: tres precisiones conceptuales*. Internacional Conference on Law and Justice in the 21st Century. Disponible en: <http://www.ces.uc.pt/direitoXXI/comunic/HerreraFlores.pdf>

Herrera, F. (s/f). *Derechos Humanos, interculturalidad y racionalidad de resistencia*. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/J._Herrera.pdf

Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institución educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. [Documento electrónico]. Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Disponible en: <http://www.opech.cl/Libros/doc2.pdf>

Lévinas, E. (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ed. Sígueme: Salamanca.

Sánchez, D. (2009). *Contra una cultura estática de los Derechos Humanos*. Disponible en: <http://www.pensamientocritico.info/articulos/otros-autores/213-contra-una-cultura-estatica-de-derechos-humanos.html>

Santa Cruz, E. (2006): Sobre la LOCE y el escenario actual. *Revista Docencia*, 29. Santiago: Colegio de Profesores.

Tapia, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. *Cuadernos de Pensamiento Crítico Latinoamericano*, CLACSO. Disponible en: <http://www.eldiplo.info/docs/clacso11.pdf>

Zibechi, R. (2010). *Progre-Sismo. La domesticación de los conflictos sociales*. Editorial Quimantú: Santiago.

Zibechi, R. (2007). *Autonomía y emancipaciones. América Latina en Movimiento*. Fondo Editorial de facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Lima.