**Una Crítica a la Enseñanza Europeizante de los Derechos Humanos en el Ámbito Universitario del Conurbano Bonaerense**

**Marcos Alejandro Anriquez**

 *“Los derechos humanos: esa maravillosa invención de la civilización occidental, ese faro de luz que ilumina el oscuro mundo de los bárbaros. ¿Quién sino los ilustrados pensadores europeos podrían haber concebido tan noble idea? Después de todo, antes de que Locke y Rousseau pusieran pluma sobre papel, el resto del mundo vivía en un estado de completa ignorancia sobre la dignidad humana, ¿no es así?*

 *Imaginemos por un momento el asombro de un anciano taoísta al descubrir que necesitaba un documento escrito para afirmar su valía como ser humano. O la perplejidad de un jefe tribal africano al enterarse de que su concepto de 'ubuntu' era meramente un borrador primitivo de lo que los europeos habían perfeccionado. Afortunados los iluminados por la sabiduría occidental.*

 *Por supuesto, es una mera coincidencia que esta 'universal' declaración de derechos surgiera justo cuando el colonialismo europeo comenzaba a tambalearse. ¿Qué mejor manera de mantener la influencia moral que declarar universal lo que es esencialmente una construcción cultural específica?*

 *Y no nos olvidemos de la magnífica generosidad de incluir al resto del mundo en esta declaración. Después de siglos de esclavitud, colonización y explotación, Occidente, en su infinita magnanimidad, decidió que quizás, solo quizás, los 'otros' también merecían algunos derechos. Noble gesto.*

 *Es fascinante cómo esta narrativa ignora convenientemente las ricas tradiciones de derechos y dignidad en otras culturas. ¿Los códigos éticos confucianos? Irrelevantes. ¿La carta de Mandén de Mali del siglo XIII? Un mero accidente histórico. ¿Las sofisticadas estructuras de gobierno de los iroqueses? Seguramente una pálida imitación de la democracia griega.*

 *Y por favor, no nos distraigamos con argumentos sobre la necesidad de un diálogo intercultural genuino o la importancia de reconocer diferentes epistemologías. ¿Para qué complicarnos? Es mucho más sencillo asumir que el pensamiento occidental tiene todas las respuestas.*

 *Además, ¿quién necesita considerar las complejidades de la interseccionalidad o los derechos colectivos cuando tenemos una pulcra lista de derechos individuales? Seguramente, una mujer indígena en las montañas de Perú se siente plenamente representada por un documento redactado principalmente por hombres blancos en Nueva York.*

 *En resumen, demos gracias a la benevolente Europa y sus descendientes por iluminar al resto del mundo con el concepto de derechos humanos. Sin duda, sin esta intervención, el resto de la humanidad aún estaría vagando en la oscuridad, completamente inconsciente de su propia dignidad. Después de todo, ¿qué valor pueden tener milenios de filosofía, ética y sistemas jurídicos no occidentales frente a la clara superioridad del pensamiento europeo?”*[[1]](#footnote-1)

 Fin de la ironía. Afirmo después de analizar como alumno una cátedra de DDHH en una Universidad del Conurbano Bonaerense la existencia de problemáticas inherentes a una visión europeizante y universalista de los derechos humanos, que pone de manifiesto la arrogancia cultural, el etnocentrismo y la ceguera histórica que a menudo caracterizan estas narrativas. Y al mismo tiempo, señala la rica diversidad de tradiciones éticas y jurídicas que han sido marginadas en el discurso dominante sobre los derechos humanos

 Y sin obviar ni olvidar la guinda nacionalista argentina del postre: *“Profesor, que coincidencia que para referenciar el derecho de autodeterminación de los pueblos estemos citando a los mismos autores que el Reino Unido cita para afirmar que las Malvinas les pertenecen…”.* Quizás debemos llamar a Atilio Borón (2012), quien en su análisis sobre la cuestión Malvinas, advierte sobre los peligros de adoptar acríticamente conceptos como la "autodeterminación de los pueblos" cuando se aplican a situaciones coloniales como esta. Sabiamente argumenta que la aplicación descontextualizada de este principio puede resultar en la legitimación de situaciones de usurpación territorial

Introducción

 En el complejo entramado social del conurbano bonaerense, la enseñanza de los derechos humanos en el ámbito universitario se enfrenta a un desafío fundamental: la persistencia de una perspectiva europeizante y anglófila que dificulta la comprensión y aplicación efectiva de estos derechos en contextos locales. Este artículo propone una crítica sustancial a esta orientación pedagógica, argumentando que no solo reduce la eficacia de la enseñanza, sino que también perpetúa estructuras de pensamiento colonial que poco contribuyen a la formación de una conciencia crítica y emancipadora en las comunidades del conurbano.

 La problemática central radica en lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina "pensamiento abismal", un concepto que ilumina la división radical del mundo en dos realidades: la del "este lado de la línea", correspondiente al mundo occidental, y la del "otro lado de la línea", donde las realidades y conocimientos no occidentales son sistemáticamente invisibilizados o deslegitimados. Esta división se manifiesta en la ausencia notoria de perspectivas locales y latinoamericanas en los programas de estudio, así como en la falta de reconocimiento de las luchas y conquistas de derechos propias de la región.

Marco Teórico

 La imposición de una perspectiva eurocéntrica en la producción de conocimiento sobre derechos humanos tiene efectos concretos y perniciosos en la forma en que se comprenden y abordan los problemas sociales en el conurbano. Ramón Grosfoguel (2011) señala que esta imposición se traduce en una descontextualización profunda de los conceptos y principios, dificultando su aplicación efectiva en las realidades cotidianas de los estudiantes y de las comunidades a las que pertenecen.

 Gayatri Spivak (1988) desarrolló el concepto de "violencia epistémica" para describir la deslegitimación sistemática de formas de conocimiento no occidentales. En el contexto de la enseñanza de derechos humanos, esta violencia se manifiesta en la omisión de las ricas tradiciones de pensamiento sobre la dignidad humana presentes en las culturas indígenas y afrodescendientes de América Latina. La violencia epistémica se manifiesta también en la forma en que se presentan los casos de estudio y ejemplos en los materiales didácticos. Es común encontrar referencias a situaciones europeas o norteamericanas, mientras que las violaciones actuales y contemporáneas de derechos humanos en el contexto latinoamericano, y particularmente en el conurbano bonaerense, son relegadas a un segundo plano. Esta práctica no solo distancia el objeto de estudio en los estudiantes, sino que también refuerza la idea de que los problemas de derechos humanos son ajenos a su realidad inmediata.

Análisis Crítico

 Un análisis de los materiales didácticos utilizados en la enseñanza de derechos humanos en el conurbano revela una preocupante tendencia a presentar estos derechos como un producto exclusivo del pensamiento occidental. Esta presentación no solo es históricamente inexacta, sino que también constituye y reitero, una forma de violencia epistémica.

 La adopción acrítica de marcos conceptuales europeos plantea serios desafíos para la comprensión y aplicación de estos derechos en contextos locales. La imposición de categorías jurídicas occidentales puede resultar en una forma adicional de este tipo de violencia que desconoce y deslegitima formas locales de entender y practicar la justicia y la dignidad humana.

 Esta imposición se manifiesta, por ejemplo, en la enseñanza de los derechos civiles y políticos como prioritarios sobre los derechos económicos, sociales y culturales, una jerarquización que responde más a la tradición jurídica occidental que a las necesidades y realidades del conurbano bonaerense. Como resultado, los estudiantes a menudo encuentran dificultades para relacionar los conceptos abstractos de derechos humanos con sus experiencias cotidianas, marcadas por la desigualdad y la exclusión social. Rita Segato (2015) argumenta que la imposición de categorías jurídicas occidentales puede resultar en una forma adicional de violencia que desconoce y deslegitima formas locales de entender y practicar la justicia y la dignidad humana.

 Las formas de vulneración de derechos en estos contextos a menudo difieren significativamente de aquellas contempladas en los manuales y tratados europeos. Por ejemplo, mientras que los materiales didácticos suelen enfocarse en violaciones de derechos civiles y políticos por parte del Estado, como expresamos, en el conurbano las violaciones más cotidianas están relacionadas con la falta de acceso a servicios básicos, la violencia policial, la discriminación y la explotación laboral. Estas realidades requieren enfoques y soluciones adaptados al contexto local, que raramente se encuentran en los currículos europeizantes.

 Así la enseñanza europeizante falla en abordar adecuadamente las especificidades de las violaciones de derechos en contextos de pobreza y marginalidad urbana. Javier Auyero (2012), en su estudio sobre la violencia en el conurbano, señala que las formas de vulneración de derechos en estos contextos a menudo difieren significativamente de aquellas contempladas en los manuales y tratados europeos.

 Pablo Semán (2006) argumenta que las dinámicas sociales en estos territorios están atravesadas por lógicas clientelares y formas de organización comunitaria que no se ajustan a los modelos de ciudadanía y participación política propuestos por la teoría occidental de los derechos humanos. Ignorar estas particularidades no solo resulta en una enseñanza desconectada de la realidad, sino que también priva a los estudiantes de herramientas conceptuales y prácticas para abordar los desafíos específicos de su entorno.

 En los programas de estudio universitarios de este conurbano, es común encontrar una narrativa que presenta la evolución de los derechos humanos como un proceso lineal y progresivo, que culmina con la adopción de los tratados internacionales de la segunda mitad del siglo XX. Esta narrativa ignora las contradicciones, retrocesos y luchas que han caracterizado la historia de los derechos humanos, tanto a nivel global como en el contexto específico de Argentina y América Latina.

 La presentación ahistórica de estos derechos tiene consecuencias prácticas significativas. Por un lado, dificulta que los estudiantes comprendan la naturaleza dinámica y contestada de ellos, limitando su capacidad para participar activamente en su defensa y expansión. Por otro lado, al presentar los derechos humanos como un logro ya alcanzado, se corre el riesgo de desmovilizar a los estudiantes frente a las violaciones y desafíos contemporáneos.

 Esta presentación ahistórica, como argumenta Eduardo Rabossi (1990), no solo es teóricamente problemática, sino que también limita la capacidad de los estudiantes para comprenderlos como un campo de lucha y negociación constante. Esta visión ignora las contradicciones, retrocesos y luchas que han caracterizado su evolución histórica

 Kimberlé Crenshaw (1989) señala que ignorar las intersecciones entre raza, clase y género resulta en análisis parciales e ineficaces de las situaciones de opresión. En el conurbano bonaerense, donde las desigualdades se manifiestan de manera compleja y multidimensional, esta omisión es particularmente grave. Los estudiantes a menudo reciben una formación que trata las diferentes formas de discriminación y vulneración de derechos de manera aislada, sin considerar cómo estas se entrelazan y potencian mutuamente en la experiencia vivida de los habitantes de este espacio.

 A modo de ejemplo, la situación de una mujer migrante que trabaja en el servicio doméstico no puede entenderse adecuadamente si se consideran por separado su condición de mujer, su estatus migratorio y su situación socioeconómica. Sin embargo, los materiales didácticos y las prácticas pedagógicas europeizantes tienden a compartimentar estas dimensiones, dificultando una comprensión integral de las realidades locales.

 La negación de la agencia local tiene raíces profundas en lo que Aníbal Quijano (2000) denomina la "colonialidad del poder", un patrón de dominación que persiste más allá del fin del colonialismo formal y que se manifiesta en la desvalorización sistemática de los saberes y prácticas de los pueblos colonizados. En el contexto de la enseñanza de derechos humanos, esta colonialidad se expresa en la invisibilización de las luchas y movimientos sociales locales que han sido fundamentales en la conquista y defensa de derechos en el conurbano.

 Así, las luchas por el derecho a la vivienda, el acceso a servicios básicos o la resistencia a la violencia institucional, que han sido centrales en la historia reciente de este espacio geográfico, rara vez encuentran lugar en los currículos de derechos humanos. En su lugar, se privilegian narrativas de cambio social centradas en la acción de organismos internacionales o en reformas legales impulsadas desde arriba.

 Además, esta negación de la agencia local no solo es históricamente inexacta, sino que también tiene efectos desmovilizadores sobre los estudiantes. Al no reconocer el potencial transformador de la acción colectiva en su propio entorno, se refuerza una visión pasiva y dependiente de los derechos humanos, que poco contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

 Los conceptos y principios de los DDHH se presentan a menudo de manera abstracta y descontextualizada, dificultando que los estudiantes establezcan conexiones significativas con su realidad inmediata. Esta desconexión se manifiesta, por ejemplo, en la forma en que se abordan temas como el derecho a la educación o a la salud. Mientras que los materiales didácticos suelen presentar estos derechos en términos de estándares internacionales y marcos legales, los estudiantes experimentan cotidianamente las complejidades y contradicciones de su implementación en contextos de escasez de recursos y desigualdad estructural. Elsie Rockwell (2009), en su análisis de la experiencia escolar en contextos latinoamericanos, señala que la desconexión entre el currículo oficial y la realidad vivida de los estudiantes puede llevar a un "currículum oculto" que refuerza la idea de que los derechos humanos son algo ajeno a su experiencia y fuera de su alcance.

 Análogamente, la adopción acrítica de una perspectiva europeizante en la enseñanza de DDHH contribuye, aunque sea de manera no intencional, a la reproducción de jerarquías culturales que ubican al pensamiento occidental en una posición de superioridad frente a otras tradiciones culturales y filosóficas. Esta jerarquización se manifiesta en la selección de autores, teorías y casos de estudio que se privilegian en los programas educativos. Walter Mignolo (2007) argumenta que la jerarquización de saberes no es simplemente una cuestión de preferencias académicas, sino que forma parte de una "geopolítica del conocimiento" que legitima ciertas formas de saber mientras margina otras.

 Y esta preeminencia sobre lo foráneo no solo se impone en la bibliografía académica. En este contexto geográfico, esto se traduce en una devaluación sistemática de los saberes locales y las formas de conocimiento popular que podrían enriquecer significativamente la comprensión y práctica de los DDHH.

 Por ejemplo, las experiencias de organización comunitaria y resistencia colectiva que han caracterizado la historia del conurbano podrían ofrecer valiosas lecciones sobre la realización práctica de derechos como la vivienda digna o la participación política. Sin embargo, estas experiencias rara vez son consideradas como fuentes legítimas de conocimiento en los programas de derechos humanos, que tienden a privilegiar las teorías y modelos provenientes de la academia europea y norteamericana.

 Es por eso que existe ausencia de diálogo intercultural. Los programas educativos tienden a presentar los derechos humanos como un conjunto de principios universales que deben ser "transmitidos" o "inculcados", en lugar de promover un intercambio genuino entre diferentes concepciones de dignidad, justicia y derechos.

 Esta falta de diálogo intercultural es particularmente problemática en el contexto local, caracterizado por su diversidad cultural y la presencia de comunidades migrantes de diversos orígenes. Como señala Catherine Walsh (2009), una verdadera educación en DDHH debería basarse en una "interculturalidad crítica" que cuestione las relaciones de poder existentes y promueva un diálogo horizontal entre diferentes tradiciones de pensamiento.

 La ausencia de este diálogo no solo empobrece la comprensión de estos derecho, sino que también puede generar resistencias y desconfianza por parte de los estudiantes, que no ven reflesjadas sus propias experiencias y visiones del mundo en los contenidos que se les presentan.

 Ya advertimos sobre la tendencia a presentar a los DDHH de manera despolitizada, como si fueran principios neutrales y universalmente aceptados. Esta perspectiva ignora el carácter inherentemente político y las luchas de poder que han marcado su historia y evolución.

 Como argumenta Costas Douzinas (2000), estos no son simplemente un conjunto de normas legales, sino un campo de batalla ideológico y político. Sin embargo, los programas educativos en el conurbano tienden a presentarlos como un consenso ya logrado, ignorando los debates y conflictos que continúan dando forma a su interpretación y aplicación.

 Esta despolitización tiene consecuencias prácticas significativas. Por un lado, dificulta que los estudiantes comprendan los derechos como herramientas de transformación social y política. Por otro lado, oculta las relaciones de poder que subyacen a las violaciones de ellos, presentándolas como anomalías o fallas individuales en lugar de problemas estructurales.

 La perspectiva europeizante tiende a privilegiar una concepción individualista, en detrimento de los derechos colectivos que son particularmente relevantes en el contexto latinoamericano. Como señala Raquel Yrigoyen Fajardo (2006), esta omisión es especialmente problemática en relación con los derechos de los pueblos indígenas y otras comunidades tradicionales. Aquí existen comunidades indígenas urbanas y colectivos migrantes con fuertes identidades culturales, la falta de atención a lo colectivo limita la capacidad de los estudiantes para comprender y abordar las complejidades de su realidad social. Además, ignora las formas de organización y resistencia comunitaria que han sido fundamentales en la historia de luchas por los derechos en la región.

 En similar postura, Elizabeth Jelin (2003) argumenta que la memoria histórica juega un papel fundamental en la construcción de una cultura de DDHH. Sin embargo, los programas educativos en el conurbano a menudo fallan en establecer conexiones significativas entre la historia local de violaciones y luchas por estos y los principios abstractos que se enseñan en clase.

 Finalmente, Paulo Freire (1970), en su crítica a la "educación bancaria", sostiene que una verdadera educación emancipadora debe proporcionar a los estudiantes las herramientas para transformar su realidad, no solo para comprenderla.

Propuestas de Mejora

 Frente a estas problemáticas, es imperativo repensar la enseñanza de los DDHH desde una perspectiva crítica y situada. Este replanteamiento debe partir del reconocimiento de la especificidad del contexto local y de la necesidad de desarrollar enfoques pedagógicos que respondan a las realidades y desafíos propios de la región.

1. Incorporar en los programas de estudio las experiencias y saberes locales relacionados con la lucha por los DDHH.

2. Adoptar un enfoque interseccional en la enseñanza.

3. Promover un diálogo intercultural genuino, basado en el principio de la ecología de saberes propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2010).

4. Historizar la enseñanza de los DDHH, situándola en el contexto específico de las luchas sociales y políticas de Argentina y América Latina.

5. Orientar la enseñanza hacia la acción y la transformación social, desarrollando pedagogías que proporcionen herramientas prácticas para la defensa y promoción de los derechos en contextos concretos.

Conclusión

 La superación de la perspectiva europeizante en la enseñanza de los DDHH en el conurbano bonaerense es un desafío urgente y necesario. Solo a través de un enfoque crítico, situado y comprometido con la realidad local podremos formar profesionales capaces de contribuir efectivamente a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de estos derechos. Este cambio de paradigma no solo beneficiaría a los estudiantes y a las comunidades del conurbano, sino que también enriquecería el campo de los derechos humanos con perspectivas y experiencias que han sido históricamente marginadas.

Limitaciones y Futuras Investigaciones

 Este análisis se basa principalmente en una revisión de literatura y reflexiones teóricas. Futuras investigaciones podrían beneficiarse de un estudio empírico que incluya entrevistas con docentes y estudiantes del conurbano, así como un análisis detallado de los programas de estudio actuales. Además, sería valioso explorar experiencias comparativas en otros contextos latinoamericanos para identificar buenas prácticas en la enseñanza contextualizada de los derechos humanos.

BIBLIOGRAFIA:

Auyero, J. (2012). Patients of the State: The Politics of Waiting in Argentina. Duke University Press.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139-167.

de Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.

Douzinas, C. (2000). The End of Human Rights: Critical Legal Thought at the Turn of the Century. Hart Publishing.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva.

Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, 1(1).

Jelin, E. (2003). State Repression and the Labors of Memory. University of Minnesota Press.

Mignolo, W. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. Cultural Studies, 21(2-3), 449-514.

Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. Nepantla: Views from South, 1(3), 533-580.

Rabossi, E. (1990). La teoría de los derechos humanos naturalizada. Revista del Centro de Estudios Constitucionales, 5, 159-175.

Rey, Sebastian Alejandro, Manual de Derechos Humanos / Sebastian Alejandro Rey ; prólogo de Federico G. Thea., 1a edición para el alumno - José C. Paz : Edunpaz, 2021.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Segato, R. L. (2015). La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda. Prometeo Libros.

Semán, P. (2006). Bajo continuo: exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva. Gorla.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? En C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), Marxism and the Interpretation of Culture (pp. 271-313). University of Illinois Press.

Stavenhagen, R. (2006). Los derechos de los pueblos indígenas: esperanzas, logros y reclamos. En M. Berraondo (Coord.), Pueblos indígenas y derechos humanos (pp. 21-28). Universidad de Deusto.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), Construyendo Interculturalidad Crítica (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Yrigoyen Fajardo, R. (2006). Hitos del reconocimiento del pluralismo jurídico y el derecho indígena en las políticas indigenistas y el constitucionalismo andino. En M. Berraondo (Coord.), Pueblos indígenas y derechos humanos (pp. 537-567). Universidad de Deusto.

1. Para una crítica académica más profunda y constructiva, sugeriría explorar los siguientes puntos adicionales:

1. Analizar el concepto de "herida colonial" de Walter Mignolo, que explica cómo la imposición de narrativas occidentales ha marginado y silenciado otras formas de conocimiento.

2. Explorar la idea de "ecología de saberes" de Boaventura de Sousa Santos, que propone un diálogo horizontal entre diferentes formas de conocimiento.

3. Considerar la crítica de Makau Mutua sobre la narrativa del "salvaje-víctima-salvador" en el discurso de los derechos humanos, que perpetúa relaciones de poder coloniales.

4. Examinar el concepto de "violencia epistémica" de Gayatri Spivak, que describe cómo el conocimiento occidental ha silenciado y marginado otras formas de saber.

5. Analizar la propuesta de Ramón Grosfoguel sobre la necesidad de una "transmodernidad" que incorpore perspectivas críticas desde la periferia del sistema-mundo moderno/colonial. [↑](#footnote-ref-1)