

Educación y valores interculturales desde la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot



Education and intercultural values from the analogical hermeneutics of Mauricio Beuchot.

Jeannet Pérez Hernández

janelgirl@gmail.com

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)
Oaxaca, México

Artículo recibido: 24/07/2018

Aceptado para publicación: 20/09/2018



Resumen

El presente artículo busca argumentar desde la filosofía de Mauricio Beuchot la forma en que un modelo educativo intercultural, además de fomentar el diálogo y la comprensión entre personas de distintos contextos culturales, debe promover valores que influyan en la toma de conciencia de las relaciones de poder que originan la desigualdad social. Por tanto, se tiene la intención de mostrar que la educación multicultural no sólo consiste en el reconocimiento de las diferencias de los distintos grupos que la conforman, sino que forma parte de la lucha por la equidad en condiciones de desarrollo económico y cultural. En síntesis, desde la filosofía y la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot, se busca mejorar la comprensión de las tradiciones y de las culturas para que éstas no sean vistas como entidades estáticas sino dinámicas, en constante renovación, a veces en tensión o en lucha por su supervivencia y coexistencia.

Palabras clave: Educación Intercultural, hermenéutica analógica, contexto sociocultural, cultura, valores.

Abstract

This article seeks to argue from the philosophy of Mauricio Beuchot the way in which an intercultural educational model, in addition to promoting dialogue and understanding among people from different cultural contexts, should promote values that influence the awareness of power relations that cause social inequality. Therefore, it is intended to show that multicultural education not only consists of recognizing the differences of the different groups that make it up, but that it is part of the struggle for equity in conditions of economic and cultural development. In short, from the philosophy and the analogical hermeneutics of Mauricio Beuchot, it seeks to improve the understanding of traditions and cultures so that they are not seen as static entities but dynamic, constantly renewed, sometimes in tension or in struggle for their survival and coexistence.

Keywords: Intercultural education, analogical hermeneutics, sociocultural context, culture, values.

“La cultura es la suma de todas las formas de arte, de amor y de pensamiento, que, en el curso de siglos, han permitido al hombre ser menos esclavizado”

André Malraux

Introducción

Uno de los temas hacia los cuales nos conduce Mauricio Beuchot a través de la hermenéutica analógica¹ es a la educación intercultural, para la cual son necesarios el diálogo y la comprensión entre dos o más culturas. Dicho diálogo –afirma este filósofo– puede llevarse a cabo a partir del respeto de valores mínimos de convivencia sobre los cuales se fundan los derechos humanos que han de ser promovidos a través de la educación y respetados por cualquier persona, independientemente de la comunidad cultural a la que pertenezca.

Sin embargo, la enseñanza de los valores que subyacen a los derechos humanos postulados como universales nos lleva a plantearnos varias cuestiones: ¿Es posible la educación en valores?, ¿Existen valores universales o los valores son relativos a cada cultura?, ¿Qué valores son los que se deben promover en una educación intercultural? Para dar respuesta a estas preguntas, nos detendremos a reflexionar sobre los argumentos que ofrecen Beuchot y otros autores.

La enseñanza de virtudes en la educación intercultural

Beuchot sostiene que la hermenéutica analógica aplicada a la educación fomenta el respeto de las diferencias culturales, sin que por ello cedamos el paso al relativismo cultural que defiende la validez de cualquier práctica (Beuchot, 2009, p. 46). Esto es así porque las escuelas son espacios donde conviven estudiantes de distintas culturas y cuando interactúan aprenden unos de otros. Dicha interacción los lleva a cuestionarse qué costumbres de su cultura son las más adecuadas para promover el bienestar de su comunidad y cuáles pueden ser modificadas para una mejor convivencia.

Según este filósofo, las relaciones interculturales son necesarias porque “es difícil que una cultura, por sí misma y por sí sola, encuentre sus deficiencias, sus puntos ciegos; se necesita el diálogo con la otra. Y mediante ese diálogo comprensivo-crítico, único que puede ser honesto, se ayudan, fomentan y enriquecen mutuamente las culturas” (Beuchot, 2009, p. 48). Asimismo, se requiere que las culturas hegemónicas aprendan de las demás y no sólo tengan la pretensión de enseñar, estas culturas deben dejarse interpelar por las otras y no imponer sus enseñanzas, sino entablar el diálogo. De lo contrario, no podríamos hablar de un verdadero intercambio cultural.

Respecto de la educación intercultural, Beuchot arguye que ésta debe contemplar el ideal de ser humano de cada pueblo, ya que es a partir de dicho ideal que se determinan las virtudes que han de ser cultivadas.

A diferencia de la postura platónica en *Menón*², el filósofo mexicano considera la posibilidad de la enseñanza de virtudes y asume la ética aristotélica, a partir de la cual se define la virtud como un rasgo de carácter que se adquiere a través del hábito. Beuchot sostiene, precisamente, que el quehacer educativo consiste en brindar una formación en virtudes, entendidas estas como hábitos ligados a la *praxis*. Una manera de llevar a cabo dicha enseñanza –afirma este autor– es cuando el profesor se convierte en un modelo para el alumno (Beuchot, 2009, p. 48). De manera que el profesor que predica valores éticos debe actuar conforme a ellos con la intención de influir en los alumnos a través del ejemplo y no sólo con la palabra. Razón por la cual se requiere que el profesor no sólo diga, sino que muestre lo que desea que los alumnos aprendan.

Así pues, Beuchot pone en cuestión la enseñanza que se basa exclusivamente en la palabra y su crítica nos remite al argumento de John Dewey acerca del papel del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje.

La importancia del lenguaje para la adquisición de conocimientos es indudablemente la principal causa de la idea común de que el conocimiento puede transmitirse directamente de unos a otros. Parece casi como si todo lo que tenemos que hacer para llevar una idea a la mente de otro es introducir un sonido en sus oídos. Así la transmisión de conocimiento se asimila a un proceso puramente físico (Dewey, 2004, p. 24).

Cabe aclarar que no se trata de rechazar el aprendizaje adquirido por medio del habla y de la escritura. Lo que sucede es que el conocimiento basado en la comunicación oral y escrita es artificial cuando está alejado de la vida cotidiana. Posiblemente, es más difícil de asimilar dado que la mayoría de los conocimientos adquieren sentido en la experiencia de quien aprende y en la conexión con otras cosas con las que está familiarizado. Existe el peligro, como advierte Dewey, de que los símbolos lingüísticos dejen de ser representativos y medios para evocar lo remoto o ausente tornándose fines en sí mismos. (Dewey, 2004, p. 200).

Lo que se halla detrás de esta crítica es la denuncia de técnicas para memorizar símbolos y descripciones de hechos, sin que exista experiencia directa de lo que se aprende. La experiencia directa consiste en que los estudiantes se enfrenten a situaciones auténticas en las que deben participar y entrar en contacto con el significado de los símbolos, hechos y problemas que les fueron transmitidos en su formación académica.

Grosso modo las críticas que lanzan tanto Beuchot como Dewey a la enseñanza basada exclusivamente en la palabra resultan pertinentes cuando se trata de la formación en virtudes, ya que se requiere que los estudiantes lleven a la práctica ciertas acciones dentro y fuera del aula.

La postura de Beuchot respecto de la enseñanza en virtudes es que el alumno podrá imitar al maestro sin llegar a ser idéntico, sino su análogo (Beuchot, 2009, p. 69). Pero podemos objetar que así como el profesor puede convertirse en un ejemplo para sus alumnos, no basta esta enseñanza si en el ambiente familiar y social del estudiante no están presentes las virtudes que se pretenden inculcar. Esta postura está centrada en las acciones del profesor dejando de lado el influjo del ambiente en el que se desenvuelve el alumno fuera de la escuela.

Sin embargo, para muchos estudiantes, el ambiente familiar y de la comunidad donde viven tiene más impacto en la conformación de su personalidad que el ejemplo del profesor, ya que para aprender no sólo requieren habilidades intelectuales sino también la disposición emocional hacia los demás miembros del grupo, que los impulsa a actuar de determinada manera. La influencia del ambiente puede ser inconsciente y la forma en que el grupo donde se encuentra inmerso el estudiante realiza las cosas, puede dirigir su atención o puede limitar su capacidad de observación y de acción (Beuchot, 2009, p. 71).

Coincidimos con Dewey en que, a pesar de que las escuelas tengan la intención de influir en la disposición intelectual y moral de sus miembros, educan a sus alumnos de manera indirecta, mientras que el ambiente social incide directamente en la formación de su carácter. (Dewey, 2004, p. 26).

Ahora bien, los seres humanos adquirimos, a través de nuestras experiencias en los distintos espacios de formación, la valoración de ciertas cualidades, así como las normas que se erigen a partir de dichos valores. Esto suele conducir a padres y a profesores a la pretensión de enseñar a los jóvenes valores y normas morales. Pero esta enseñanza puede tornarse simbólica o vista por la gente joven como algo convencional y meramente verbal, cuando esos valores únicamente son enunciados y no se ponen en práctica.

El actuar de una persona depende del significado que han adquirido para ella los conocimientos en situaciones concretas. Esta comprensión es la que fija su actitud y su valoración más que lo que le han enseñado como “lo adecuado”. Un joven que tiene una experiencia repetida del pleno sentido del valor de la amabilidad hacia los demás formadas en sus disposiciones, posee ya una medida del valor del trato generoso de los demás. Sin esta apreciación vital el deber y la virtud del altruismo impreso en él por los demás como una norma permanecen puramente como un asunto de símbolos que no puede traducir adecuadamente en realidades. (Dewey, 2004, p. 202).

Así pues, ponemos en tela de juicio que en las escuelas haya una trasmisión directa de creencias, emociones y conocimientos, parece, más bien, que la transmisión se logra a través del medio en el que se desenvuelven los alumnos. Por lo tanto, se requiere que el educador participe en actividades conjuntas con el aprendiz para que éste no sólo adquiera una destreza, también se fortalezcan lazos de confianza entre ambos.

La escuela puede ayudar a depurar los hábitos perjudiciales que se encuentran en el ambiente social desde una perspectiva estabilizadora e integradora (Beuchot, 2009, pp. 83); porque no se trata de que la educación formal idealice las costumbres existentes, sino que promueva la capacidad reflexiva de los estudiantes para que sean capaces de comprender la complejidad del grupo al que pertenecen y de intervenir en él.

En este sentido, la escuela debe constituir un espacio que sirva como guía para encauzar a las personas sin recurrir a la fuerza o a las amenazas. Es aquí donde recuperamos la hermenéutica analógica, ya que para Beuchot: la virtud está asociada con la *prhónesis* o capacidad de encauzar las pulsiones con el objeto de que no sean un impedimento para la convivencia social (Beuchot, 2009, pp. 89-90). La convivencia –sostiene el filósofo mexicano– es posible a través de una actitud analógica, que implica que nos asumamos como seres racionales y emocionales. En tanto seres racionales y emocionales, la educación tendría que promover la formación del criterio o –como lo denomina este autor– juicio prudencial, que consiste en hacer un balance entre los pros y los contras de una acción y evaluar si empleamos los medios adecuados para obtener el fin o los fines propuestos (Beuchot y Pontón, 2014, p. 26).

Esta educación también debe ayudar a la conformación de carácter, esto implica dar cauce a los ámbitos pasional y moral de los seres humanos mediante las virtudes que se consideran necesarias para vivir en sociedad, las cuales dependen del contexto en el que se educa. La educación intercultural debe contemplar el manejo de los sentimientos desde una perspectiva analógica, ya que:

Podemos comprender los sentimientos de las otras personas, y de las otras culturas, por analogía con los nuestros. Y podemos decir que comprendemos los sentimientos (o la expresión y la vivencia de los mismos) en las otras culturas por analogía con la manera en que son vividos y expresados en la nuestra. Así se forma una especie de comunidad entre los humanos, por la que compartimos (aun sea con diferencias) nuestros sentimientos y emociones, lo cual hace que podamos hablar de una condición humana, si no es que de una naturaleza humana inclusive. (Beuchot y Pontón, 2014, p. 98).

Respecto de esta afirmación, cabe preguntarnos: ¿Qué ocurre si, a pesar de tener la capacidad de establecer la semejanza entre los propios sentimientos con los de los demás, se inflige dolor a personas de otras culturas por el hecho de considerarlos externos a nuestra comunidad? Es posible que suceda así porque los sentimientos no están aislados de nuestras creencias y prejuicios. Plantearnos este tipo de cuestiones nos lleva a uno de los puntos centrales de la interculturalidad que, siendo justos, ha señalado Beuchot en distintas obras: “se pueden reconocer las características comunes entre las culturas, pero también se deben aceptar las diferencias y aprender de ellas” (Beuchot y Pontón, 2014, p. 35).

El conflicto debido a las diferencias culturales puede ser abordado desde la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas y Martin Buber, quienes han hecho hincapié en las categorías “Otro” y “Otros”. Dichos filósofos nos hacen reflexionar que el “otro” es el que disiente de nuestra manera de pensar, de nuestras creencias y de nuestra forma de valorar el mundo. Esto nos conduce a no ver al otro como un *tú* o como miembro del *no-sotros*, sino como un *ello*, ya sea porque no lo comprendemos, lo objetualizamos o lo consideramos un medio para alcanzar nuestros fines. Sin embargo, el Otro es difícil de tematizar y de conocer a cabalidad, además es alguien que continuamente nos interpela (Lévinas, 1997, p. 81).

Respecto de la educación intercultural, nos parece acertado que la hermenéutica analógica (que no se distancia tanto de la filosofía pragmatista de Dewey) promueva la enseñanza en el ámbito cotidiano de los estudiantes. La educación propuesta por Beuchot es una actividad relacionada con los aspectos prácticos de una comunidad y con las tradiciones que las culturas hegemónicas no comprenden, relegan o desean eliminar. “Esta educación debe ser retrospectiva para recuperar la herencia espiritual de las culturas relegadas mediante

la recuperación de su literatura e historia, sin perder de vista el presente desde el que se mira” (Beuchot, 2009, p. 77).

Ahora bien, la propuesta analógica de *la pedagogía de lo cotidiano* (denominada así por el filósofo mexicano) también tiene como finalidad que se fomenten los valores mínimos de convivencia que dan sustento a los derechos humanos, a pesar de que los ideales de felicidad sean distintos en cada cultura.

Beuchot hace explícita la importancia de los derechos culturales y la necesidad de que los derechos humanos sean contextualizados, pues considera que deben ser aplicados tomando en cuenta las particularidades de cada pueblo. Sin embargo, defiende la universalidad de estos derechos y la tesis de que son tutelares de cualquier ser humano (Beuchot, 2009, pp. 93-94). Éste es un asunto que a continuación trataremos de aclarar, pues es necesario investigar qué razones justifican la afirmación de que los valores que subyacen a los derechos humanos son universales.

Sobre el origen de los valores

En axiología existe una discusión acerca de la naturaleza de los valores. La polémica surge cuando se intenta responder a la pregunta: ¿Tienen valor las cosas porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor? Hay distintas posturas filosóficas para dar respuesta a esta cuestión.

El subjetivismo sostiene que lo que consideramos valioso depende de las disposiciones cognitivas y emocionales de los sujetos, mas no de alguna cualidad del objeto. Desde esta perspectiva, la existencia de los valores tiene origen en las reacciones fisiológicas o psicológicas de los sujetos. Un filósofo que adopta dicha postura es Spinoza al argumentar: “Consta, pues, todo esto, que no nos esforzamos por nada, ni lo queremos, apetecemos ni deseamos porque juzgamos que es bueno, por el contrario, juzgamos que algo es bueno porque nos esforzamos por ello, lo queremos, apetecemos y deseamos” (Spinoza, 1980, p. 112). También Alexius Meinong afirma que una cosa tiene valor en la medida que nos agrada (Meinong, 1958, p. 49).

Por otro lado, la perspectiva axiológica objetivista defiende que los valores son cualidades que se encuentran en las cosas que nos llevan a apreciarlas. Según esta postura, los valores existen independientemente de la conciencia del sujeto. De manera que valoramos no sólo lo agradable, también lo que nos desagradan. Por ejemplo, George Moore sostiene:

Bueno y malo son cualidades que pertenecen a los objetos independientemente de nuestras opiniones como ocurre con cuadrado y redondo; y cuando las personas discrepan sobre la bondad de una cosa, sólo una de ellas está en lo cierto, si bien, puede resultar muy difícil saber cuál está en lo cierto (Moore, 1958, p. 104).

Existen también posturas intermedias como la de Risieri Frondizi, quien sostiene que “los valores son cualidades que surgen de la interacción entre el sujeto y el objeto” (Frondizi, 1958, p. 35). Los valores, así concebidos, son resultado de la síntesis de reacciones subjetivas frente a cualidades que hay en los objetos, influidas por la situación. Según este autor, captamos los valores por la relación que guardan los objetos con nosotros mismos y para ello requerimos más capacidades que la intuición emotiva, dado que los valores no son esencias (Frondizi, 1958, p. 37). El ejercicio de la razón también debe estar presente.

Respecto de los valores éticos, podemos decir que la perspectiva subjetivista nos habla de lo deseado; mientras que la postura objetivista da cuenta de lo deseable. De ambas posturas, es el objetivismo axiológico el que sostiene el valor intrínseco de las acciones y el que se inclina por el deber ser. Así pues, hay filósofos –como el mismo Frondizi– que sostienen: “El valor ético tiene una fuerza impositiva que nos obliga a reconocerlo aun contra nuestros deseos, tendencias o intereses personales” (Frondizi, 1958, p. 36). Esto significa que suele pensarse en el carácter objetivo de los valores morales y en la posibilidad de poder ser reconocidos allí donde se cumplan.

Cabe aclarar que, además del subjetivismo y el objetivismo, hay otras dos posturas axiológicas que ofrecen una respuesta a la pregunta por la naturaleza de los valores éticos: una sostiene que estos valores son universales

(universalista) y la otra que dichos valores son relativos a cada cultura (relativista) (Meinong, 1958, p. 51). Cuando Beuchot afirma que los valores que subyacen a los derechos humanos no son propios de un individuo sino de todos los seres humanos y que estos pueden servir como parámetros mínimos de convivencia intercultural, significa que asume el universalismo axiológico.

Examinemos, pues, las razones que ofrecen las perspectivas relativista y universalista, las cuales han conducido a varios filósofos o bien a aceptar la universalidad de los valores que promueven los derechos humanos o bien a rechazarla.

Relativismo

El relativismo ético sostiene que no existen valores morales universales, lo que hay son muchos códigos morales. Por esta razón cualquier práctica puede ser válida en su contexto. Otra tesis que defiende el relativismo es que no existe un modelo independiente y neutral a partir del cual puedan establecerse los valores y normas morales para todos los seres humanos y todos los pueblos, ya que los códigos morales han sido erigidos en comunidades culturales particulares (Harman y Thomson, 1996, p. 55).

El relativismo resulta atractivo en la medida en que nos hace tomar conciencia de que muchas prácticas y objetos los consideramos valiosos por la educación que recibimos dentro de nuestra cultura. También nos muestra que lo que aceptamos como correcto es resultado de la convención social. Algunas de las preguntas que nos plantea el relativismo son las siguientes: ¿No son nuestros prejuicios los que nos llevan a condenar las prácticas de otros grupos como inmorales?, ¿No es verdad que para distinguir lo correcto de lo incorrecto solemos tomar como parámetro el código moral de la propia cultura?

Así pues, el relativismo tiene mucho de rescatable, ya que nos puede servir como antídoto contra el dogmatismo que defiende que nuestras normas y valores son las mejores y por ello tendrían que ser universales. El problema con esta postura axiológica es que si la asumimos de manera radical corremos el riesgo de aceptar que toda práctica es válida dentro de su contexto. Esto resulta cuestionable desde la ética, pues si aceptamos dicha tesis, convendríamos en que una acción es buena en la medida en que atiende a una tradición. Si admitimos que la moral es equivalente a costumbre, podemos decir que, efectivamente, una práctica tradicional es moral por el hecho de ser convenida y avalada por varias generaciones. Sin embargo, la moral filosófica (que es como denomina Juliana González a la ética) no consiste en asumir la tradición, sino en reflexionar sobre los principios y fundamentos de la moralidad, de los cuales se derivan nuestras valoraciones y criterios acerca de la “vida buena” (Juliana González, 2000, pp.49-50).

La tesis de que moral y costumbre son equivalentes puede ser cuestionada desde varias teorías éticas. Por ejemplo, a partir del utilitarismo preguntaríamos si las prácticas tradicionales buscan la felicidad de los miembros de la comunidad entendiendo por felicidad: el balance entre el placer y el dolor, así como el mayor beneficio al mayor número de personas. A partir de esta teoría consecuencialista tendríamos que investigar los costos y beneficios de las tradiciones, y tacharíamos de poco adecuadas aquellas que en vez de fomentar la felicidad de los miembros del grupo promueven el dolor (Bentham, 1948, p. 91).

Desde una perspectiva ética deontológica, como la kantiana, las preguntas se dirigirían a saber si las acciones son condenables independientemente de las consecuencias, si en ciertas prácticas hay personas cuya autonomía está siendo violada o si hay quienes son vistos como medios y no como fines en sí mismos (Kant, 1994, p. 71).

Por su parte, Beuchot lanza la crítica al relativismo cultural que defiende la validez de cualquier práctica, porque considera lo tradicional como correcto, por el simple hecho de ser tradicional y no da cabida a la innovación o a la aspiración de tener una sociedad mejor (Beuchot, 2009, p. 96). Este autor concuerda con aquellos filósofos que se oponen al relativismo por considerar que niega la posibilidad del progreso moral, entendido como la corrección de ciertas prácticas de un grupo en beneficio de los sectores que han sido tradicionalmente excluidos.³

Hasta aquí hemos esbozado en qué consiste el relativismo, también mencionamos los desafíos que plantea a la ética y las reacciones de algunos autores frente a la tesis que afirma la validez de cualquier práctica tradicional. A continuación analizaremos la perspectiva universalista.

Universalismo

En el ámbito ético, el universalismo defiende la pertinencia de reglas morales universales y sostiene que un acto puede ser bueno o malo en sí mismo. El universalismo recupera el imperativo categórico de Kant que postula que debemos actuar como si la máxima de nuestras acciones pudiera tornarse ley universal. Dicho imperativo presupone que hacemos uso de la razón para evitar acciones que nos causan daño tanto a nosotros mismos como a los demás. Desde esta perspectiva se argumenta que en tanto seres racionales, somos capaces de establecer normas que cualquiera podría reconocer como válidas. Normas que no permitan excepciones o en caso de permitir las, dichas excepciones deberán estar fundadas en razones que cualquier individuo racional pueda aceptar. Por tanto, la moralidad –según esta postura ética– no depende del código establecido en una sociedad, sino del uso de la razón humana (Kant, 1994, p. 74).

En relación con los derechos humanos cuya universalidad es defendida por Mauricio Beuchot, a continuación abordaremos cuáles son los principios y valores que promueven. La autodefensa tiene como base el resguardo de la propia vida y luego se postula como la norma restrictiva “no matarás”. Dicha norma es una constante en las teorías iusnaturalistas⁴ y constituye un fundamento de los derechos humanos, sin embargo no el único.

Algunos teóricos liberales, entre ellos el jurista italiano, Luigi Ferrajoli (2001), sostienen que los derechos y garantías, aunque tienen como primer principio la conservación de la vida, también se fundamentan en otros dos valores, a saber: la libertad y la propiedad. Estos valores son defendidos en el Artículo 2 de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1789 que establece: “*La meta de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son: la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.*”⁵

También dan sustento al Artículo 3 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948. Ferrajoli argumenta que los derechos fundamentales o derechos de libertad son universales e inalienables debido a que son normas generales y, por esta razón, incluyentes; asimismo, sostiene que, aunque puedan ser suprimidos por actos jurídicos, son supraestatales y sirven como defensa a los ciudadanos contra los Estados nación (Ferrajoli, 2001, p. 41). Es así como se marca la distinción entre persona y ciudadano y se afirma que la persona no necesita pertenecer a una nación para tener derechos humanos.

El concepto de personalidad que defiende este jurista se ubica en la misma línea argumentativa del filósofo norteamericano James Griffin (1998, p. 23) y en concordancia con la postura de Beuchot, en cuanto a que se denomina persona a un ser vivo agente de actos independientemente de la pertenencia a tal o cual nación.

Hasta aquí, podemos decir que una de las bondades de los derechos humanos es que nos permiten denunciar a los que se basan en la noción de ciudadanía, así como en la pertenencia nacional y territorial, para establecer limitaciones normativas que excluyen a ciertos grupos, por ejemplo, a inmigrantes indocumentados.

Pero el que los derechos humanos sean de utilidad para defender a grupos minoritarios y a personas excluidas, no implica que los principios que promueven, tales como la propiedad, la seguridad y la libertad, deban ser instituidos como valores morales universales. Estos valores tienen que ser contextualizados según la cosmovisión de los pueblos. De manera que se reconozca que no es valiosa la vida *per se*, pues para algunas culturas, como la nahua, la vida es valiosa por su relación con la muerte.⁶ La propiedad privada no es un valor universal, ya que para algunos pueblos son valiosos la propiedad colectiva o el territorio por ser allí donde han vivido sus ancestros o son las tierras que han cultivado ellos mismos. Tampoco es la libertad individual, sino la autonomía y la libre determinación los principios por los que luchan los pueblos originarios y las comunidades tribales con el propósito de que se les permita elegir su propio desarrollo económico y cultural.

Así pues, el problema radica en que la universalidad de los derechos humanos se postula desde una teoría liberal que en el fondo es individualista. En este sentido, cabe aclarar que Beuchot no opta por el individualismo, sino que se posiciona desde un humanismo que defiende la dignidad asociada a la capacidad de deliberación de los seres humanos (Beuchot, 2009, p. 101). La hermenéutica analógica tampoco defiende la universalidad de los derechos humanos desde una postura racionalista, ya que considera que así como somos seres racionales, tenemos emociones y pasiones que influyen en nuestra interpretación del mundo.

Lo que nos interesa destacar de esta propuesta hermenéutica, con la cual coincidimos, es que si bien podemos reconocer la vida, la libertad, la racionalidad como valores humanos, no son los únicos. Por tanto estos pueden servir como ideales orientadores de nuestras prácticas, pero no deberían ser vistos como principios universales inmutables.

Entre el universalismo y el relativismo

Dar por descontado el universalismo nos lleva a preguntarnos: ¿En verdad no existe algún valor moral que pueda estar presente en todas las culturas? Hay filósofos, como James Rachels, que plantean la posibilidad de la universalidad de la verdad argumentando que de no ser valioso decir cosas verdaderas y condenables mentir, las personas difícilmente confiarían en lo que los otros miembros de su comunidad les dicen y sería casi imposible la comunicación (Rachels, 2006, pp. 51-53).

Así como este autor reflexiona sobre la verdad, podemos preguntarnos: ¿Qué ocurriría en sociedades donde no existieran la justicia o la libertad? Luego de pensar en los inconvenientes de que no seanpreciados estos principios, llegaríamos a la conclusión de que probablemente también son valores que se encuentran presentes en las demás culturas. Pero nuestra intención no es especular. A continuación analizaremos un caso concreto a partir del cual deseamos mostrar que las culturas que consideramos más ajenas o extrañas, posiblemente comparten algunos de nuestros valores, aunque no seamos capaces de reconocerlos.

El ejemplo que traemos a cuenta es una práctica de los Inuit descrita por Rachels. Algunos antropólogos dieron a conocer que los Inuit cometen infanticidio y que dicho infanticidio es exclusivamente femenino. Para personas defensoras de los derechos humanos y de los derechos de las mujeres esta práctica resulta imperdonable. En primer lugar porque todo indica que el origen de los asesinatos es la desigualdad de género y en segundo lugar porque parece que los miembros de esa cultura no valoran la vida de los niños. ¿Cómo es posible que en una sociedad no se valore la vida de las mujeres, así como la de gente joven que dará sustento en un futuro a las personas en edad no productiva?, se preguntaron escandalizadas muchas personas de países occidentales.

Sin embargo, el panorama desde adentro es un tanto distinto. No es que no se valore la vida de los niños, lo que sucede es que los Inuit se enfrentan a las inclemencias del tiempo. Además, son pueblos nómadas y las madres no pueden llevar a cuestas más que a uno sólo de sus hijos. El infanticidio es el último recurso al que se recurre, pues hay parejas sin hijos que se hacen cargo de las pequeñas. Por otro lado, la razón por la cual se asesinan niñas y no niños es que el género masculino se dedica a conseguir alimento para la comunidad y muchos de ellos mueren prematuramente. De tal suerte que se piensa en mantener vivos a la mayor cantidad posible de varones (Rachels, 2006, pp. 53-54). Las preguntas que debemos plantearnos ahora son las siguientes: ¿Podemos afirmar que son personas que no valoran la vida? ¿Se trata de pueblos que no valoran a los niños ni a las mujeres?

Al respecto, podríamos plantear de nuevo las preguntas acerca de la moralidad de las tradiciones culturales. También podríamos contentarnos con señalar, desde una perspectiva universalista e ilustrada, la irracionalidad de este tipo de prácticas. Sin embargo, con ello le negaríamos el derecho a estas culturas de ofrecer las razones que justifican sus acciones y nos negaríamos a nosotros mismos la posibilidad de escuchar y tratar de comprender sus razones, por el mero hecho de no pertenecer a sociedades occidentales e ir en contra de lo que consideramos valioso.

Lo que nos interesa destacar es que al evaluar las tradiciones de otros grupos solemos asumir que sus valores distan mucho de los nuestros. Pero ¿en verdad difieren tanto como pensamos? o ¿será que su jerarquización axiológica es distinta a la nuestra?, de manera que no somos capaces de reconocer ciertos valores allí donde también se aprecian.

Educación intercultural desde una vía negativa

Para concluir esta investigación consideramos como una alternativa viable acercarnos a los valores desde una perspectiva negativa como lo propone Luis Villoro. Es posible, como lo afirma este filósofo, que en aquellos lugares donde en vez de presencia se da la ausencia de libertad, justicia y equidad, dichos principios suelen ser apreciados porque se carece de ellos y se convierten en una aspiración a alcanzar.

Así pues, las personas deben señalar la ausencia de tal o cual valor, esto las conducirá a reconocer el daño que les ha sido causado y a identificarse con los miembros del grupo que también ha sido excluido.

La carencia del obrero, no es la misma que la del indio o la mujer y, por lo tanto, su conciencia de falta, no puede ser la misma. Pero la conciencia de falta lo es de un daño ligado a la característica común que comparten los miembros del grupo [...] Una noción de identidad social puede estar ligada a esa primera conciencia de pertenencia. “Yo soy quien tiene una carencia que comparte con otros en la misma situación, soy semejante a ellos. Cobro conciencia de mi ser obrero, o pobre, o marginado, o indio o mujer” (Luis Villoro, 2007, p. 21).

Dicha concienciación de saberse excluido puede llevar a un grupo a la resistencia, a equipararse en derechos con el sector excluyente y también al reconocimiento del otro. Por otra parte, la vía negativa en relación a los valores nos lleva a reflexionar que el fundamento de los derechos humanos no reside en que sean normas universales incontrovertibles, sino que son principios basados en buenas razones. Esto no implica que su origen sea necesariamente el consenso, posiblemente se fundaron en el disenso. Por lo tanto, los derechos humanos no deberían ser concebidos como reglas abstractas, sino como normas que forman parte de una ética concreta. ¿En qué consiste dicha ética? En considerar las circunstancias, las relaciones y las posibilidades reales de la aplicación de las normas (Luis Villoro, 1997, p. 124).

De lo que se trata es de dar cabida al “imperativo del disenso” que consiste en decir “no” a las situaciones en las que prevalece la violación a los valores humanos. Coincidimos con Villoro en que, en sociedades como la nuestra donde lo que prevalece es la ausencia de los valores postulados como universales, podemos pensarlos desde la vía negativa llevando a cabo acciones que nos conduzcan a escapar de la injusticia, la desigualdad, la inequidad, etcétera.

Una de las formas para escapar de dichas circunstancias es, precisamente, la educación intercultural a partir de la cual se deben promover espacios de reflexión para identificar las relaciones de poder (económico, de género y racial) así como la subordinación de los grupos y conocimientos que han sido relegados por las culturas hegemónicas. De manera que:

la población occidental vea su cultura desde las perspectivas de una variedad de grupos que viven tanto fuera como dentro de sus fronteras tradicionales. ¿Cómo se ve la cultura occidental desde Oriente, desde África, desde el punto de vista de los pueblos descendientes de africanos que viven dentro de sus fronteras, desde el de los pueblos indígenas o desde el de los pobres? (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 32).

Dicho modelo educativo puede partir de la hermenéutica analógica para reconocer las diferencias culturales desde una perspectiva de apertura y de diálogo, así como para rescatar los conocimientos de las culturas relegadas a partir del estudio de su historia, su literatura y sus mitos. Pero este modelo no puede dejar de lado la concienciación de la comunidad cultural a la que pertenecemos y el lugar que ésta ha tenido. De manera que tanto los miembros pertenecientes a grupos de poder cuestionen el lugar que ocupan en el entramado social,

así como los que pertenecen a grupos subordinados sean capaces de establecer estrategias para escapar de las situaciones de injusticia y de desigualdad social.

Conclusiones

La propuesta hermenéutica de Mauricio Beuchot nos ha permitido trascender el mero reconocimiento de la diversidad y nos ha llevado a contemplar la necesidad del diálogo e interacción entre los miembros de diferentes culturas. Las conclusiones que podemos establecer en esta investigación son las siguientes:

- La cultura ocupa un lugar importante en la vida de los seres humanos, pero también cumple un papel regulador y coactivo, ya que implica un sistema de reglas y de distribución de poder.
- Una cultura no es una comunidad homogénea ni inmutable. Por tanto, no debemos generalizar los rasgos que comparten los miembros de un grupo cultural.
- La relación intercultural analógica privilegia, más que las semejanzas, las diferencias tanto individuales como colectivas. Esto nos lleva a buscar las características comunes entre las culturas, pero también a aceptar las diferencias y aprender de ellas.
- Así como la cultura adquiere un sentido positivo en cuanto ejercicio de nuestra libertad, la interculturalidad como modelo orientador debe promover la autonomía y la libre determinación de los pueblos.
- La interculturalidad es un proceso en el que se intersectan distintas tradiciones, en dicho proceso no siempre hay apertura, también se dan conflictos a causa de los valores que defienden las comunidades, pues éstos o bien posibilitan la convivencia respetuosa o impiden establecer acuerdos.
- Debemos asumir una actitud crítica frente a la propia tradición y tomar conciencia que algunas de nuestras prácticas pueden ser modificadas en favor de una mejor convivencia dentro y fuera de nuestro grupo cultural.
- La memoria colectiva ha sido objeto de disputa con el fin de instituir una versión oficial de la historia que promueve únicamente el legado de los grupos que han llegado al poder. Por esta razón, es necesario contar la historia a contrapelo. En el ámbito intercultural esto implica rescatar los conocimientos y tradiciones de las culturas que han sido relegadas.
- Un modelo de educación intercultural no sólo debe abrir espacios de diálogo, requiere fomentar la concienciación sobre la hegemonía de unos grupos sobre otros, debido a que la interculturalidad no se basa solamente en la interacción de grupos étnicos, también en la relación de poder donde diversos sectores han sido excluidos, ya sea por su género, preferencia sexual, creencias religiosas, entre otros rasgos. Por dicha razón hacemos hincapié en la necesidad de concienciación sobre el lugar que se ocupa en el entramado social.
- La educación intercultural debe ser retrospectiva para recuperar la herencia de las culturas que han sido relegadas.
- Los derechos humanos no son normas universales incontrovertibles, sino principios basados en buenas razones. Esto no significa que debamos afirmar que no existe ningún valor compartido entre las distintas comunidades, posiblemente los hay. Pero se requiere la contextualización de dichos valores y ser capaces de observar con qué otros se encuentran asociados a fin de llegar a acuerdos y que no sean un pretexto de imposición cultural.
- Es pertinente la vía negativa que propone Luis Villoro que consiste en señalar dónde no se realizan determinadas acciones consideradas valiosas por distintos grupos culturales.
- Debemos escuchar las razones que justifican las prácticas de otras culturas para evaluar si sus valores distan mucho de los nuestros. De manera que no caigamos en un universalismo ciego ante la diversidad ni en un relativismo que exalte sólo las diferencias.

Sabemos que el tema de la interculturalidad no se agota en esta investigación y que las conclusiones a las que hemos llegado no son definitivas porque abren otras interrogantes como son: ¿La única vía para

alcanzar la convivencia respetuosa entre las culturas es la educación intercultural?, ¿Qué garantiza que la concienciación sobre las relaciones de poder permitirá alcanzar la equidad en las relaciones interculturales?. Sin embargo, hemos cumplido nuestro cometido, contribuir desde la filosofía y la hermenéutica analógica a mejorar la comprensión de las tradiciones y de las culturas para que éstas no sean vistas como entidades estáticas sino dinámicas, en constante renovación, a veces en tensión o en lucha por su supervivencia y coexistencia social. ©

Jeannet Pérez Hernández. Licenciada en Informática, Maestría en Pedagogía de las Ciencias Sociales y estudiante de Doctorado en Investigaciones Educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas www.isociales.edu.mx. Labora en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) www.cseiio.edu.mx. Función: Asesora-Investigadora.

Notas

- 1 La hermenéutica es la disciplina de la interpretación de textos, y la hermenéutica analógica pretende estructurar la interpretación con el esquema de la analogía, la cual es un modo de significar que se coloca entre la univocidad y la equivocidad. La univocidad es la significación idéntica de un término con respecto a sus significados, como “hombre” designa unívocamente a todos los hombres, a todos por igual. La equivocidad es la significación completamente diferente de un término con respecto a sus significados, como “osa”, que significa diversamente al animal y a la constelación. En cambio, la analogía es la significación en parte idéntica, en parte diferente, predominando la diferencia, como “ente”, que significa a diversos entes (la substancia y los accidentes) y “bueno”, que significa lo bueno útil, lo bueno deleitable y lo bueno honesto. De esta manera, una hermenéutica analógica evita los excesos e inconvenientes de una hermenéutica unívoca, que pretende una interpretación totalmente clara y distinta, así como los de una hermenéutica equívoca, que se hunde en una interpretación totalmente relativista; se coloca como algo intermedio, aun predominando la diferencia. Cfr. M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México: UNAM, 2005.
- 2 En Menón se cuestiona la enseñanza de las virtudes. La conclusión socrática es que la virtud no consiste en un conocimiento y por ello no existen maestros que la enseñen ni estudiantes que la aprendan. La virtud es, más bien, un atributo divino. Cfr. Platón, *Diálogos II: Gorgias, Menexeno, Eutidemo, Menón, Crátilo.*, Barcelona, Gredos, 2003.
- 3 Por ejemplo, Jesús Mosterín argumenta que lo que distingue a la ética de la moral, es que la moral tiene fundamento en la costumbre, mientras que la ética reflexiona sobre lo razonable de nuestras acciones. Por lo tanto, la ética nos permite criticar aquellas tradiciones que han causado daño a seres humanos, así como a animales o que han provocado el deterioro del medio ambiente. Cfr. Mosterín, Jesús, *El triunfo de la compasión: Nuestra relación con los otros animales*, Madrid, Alianza, 2014.
- 4 En el iusnaturalismo de Tomás de Aquino, Francisco de Vitoria y Bartolomé De las Casas, se defiende el derecho a la vida, porque la vida constituye un valor que se funda en la ley natural que, a su vez, se encuentra en concordancia con la ley divina. Para Hobbes, Locke y Rousseau este principio es uno de los fundamentos del contrato social y del derecho positivo.
- 5 Los Representantes del Pueblo Francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos del Hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los Gobiernos, han resuelto exponer en una Declaración solemne los derechos natura-

les, inalienables y sagrados del Hombre; para que esta declaración, estando continuamente presente en la mente de los miembros de la corporación social, les recuerde permanentemente sus derechos y sus deberes; para que los actos de los poderes legislativo y ejecutivo, pudiendo ser confrontados en todo momento con los fines de toda institución política, puedan ser más respetados; y para que las reclamaciones de los Ciudadanos, al ser dirigidas por principios sencillos e incontestables, puedan tender siempre a mantener la Constitución y la felicidad de todos. Cfr. Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, 1789.

- 6 El culto a la muerte para los nahuas que habitan en Mixquic está asociado con la actividad agrícola porque la persona que muere es como una semilla que ha sido sembrada en la tierra para dar paso a la nueva vida. Desde esta cosmovisión vida y muerte no pueden ser disociadas. Cfr. Martínez, José Luis, *Mixquic: Pasado, presente y futuro*. México, 2007.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional Francesa (1789). Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/30/pr/pr23.pdf>
- Bentham, Jeremy (1948). *An introduction to the principles of morals and legislation*, New York, Hafner. Trad. Mill, John Stuart. Buenos Aires, Aguilar, 1974.
- Beuchot, Mauricio (2009). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. México, UPN-Plaza y Valdes.
- Beuchot, Mauricio y Pontón Ramos, Claudia (Coords.) (2014). *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*. México, UNAM-IISUE.
- Dewey, John (2004). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- Edward Moore, George (1958). *Principia Ethica*, en Frondizi, Risieri, ¿Qué son los valores?. México, FCE.
- Ferrajoli, Luigi (2001). *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Madrid, Trotta.
- Frondizi, Risieri (1958). ¿Qué son los valores?, México, FCE.
- González Valenzuela, Juliana (2000). *El poder del eros. Fundamentos y valores de ética y bioética*. México, Paidós/FFyL-UNAM.
- Griffin, James (1998). Derecho a vivir, derecho a morir. En *Τέζος*, Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas, Vol. VII, nº 1, Santiago de Compostela, pp. 23-50.
- Harman, Gilbert y Thomson, Judith (1996). *Moral Relativism and Moral Objectivity*. Oxford, Wiley-Blackwell.
- Kant, Immanuel (1994). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Kincheloe, Joe Lyons y Steinberg, Shirley. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro.
- Lévinas, Emmanuel (1997). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme.
- Meinong, Alexius (1958). Investigaciones psicológico-éticas para la teoría del valor, en Frondizi, Risieri. ¿Qué son los valores?, México, FCE.
- Rachels, James (2006). *Introducción a la filosofía moral*. México, FCE.
- Spinoza, Baruch (1980). *Ética*. México, FCE.
- Villoro, Luis (1997). *El poder y el valor*. México, FCE.
- Villoro, Luis (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México, FCE.