

BUSCANDO RAZONES (Y EMOCIONES) PARA NO DISCRIMINAR

EL CULTIVO DE LAS HUMANIDADES Y LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Gonzalo Gamio Gehri¹

1.- Democracia y no discriminación.

La inclusión de todos los ciudadanos al interior de las redes y organizaciones que vertebran la sociedad constituye un principio básico para la vida democrática moderna. El precepto que nos instruye acerca de la *admisión de las diferencias* en la comunidad política – en el marco de un *pluralismo razonable*, para decirlo en términos de John Rawls - constituye un imperativo moral tan imprescindible para los demócratas liberales como lo es la exhortación a amar al otro (incluso a quien inicialmente es considerado un “enemigo”) para los cristianos. La observancia de este principio ha generado una serie de derechos fundamentales que se han encarnado en políticas públicas contra la discriminación. La violencia, el hostigamiento o la exclusión de las personas por razones de raza, cultura, religión, género y sexualidad son proscritos por la ley y son condenados por una democracia constitucional. Por desgracia, nuestras instituciones republicanas coexisten hoy con prácticas discriminatorias, manifiestas o veladas, en la esfera pública y en la privada, situaciones que con frecuencia tienen lugar ante nuestros ojos (y muchas veces cuentan con la complicidad de nuestra indiferencia).

El principio de no discriminación es, por supuesto, un precepto político y legal constitutivo del orden público, una pieza fundamental del sistema de derechos que vertebra la estructura básica de la sociedad. No obstante, él nunca ha dejado de ser *a la vez* un principio moral de enorme poder en la civilización moderna. Le subyace la tesis normativa según la cual la legitimidad de las instituciones de la vida social tal y como las cultivamos reside en el consentimiento de las personas que han elegido conscientemente vivir juntas de esa forma y no bajo otro tipo de organización. Esas personas se conciben a sí mismas como agentes racionales independientes que son titulares de derechos universales inalienables que la comunidad política debe proteger y defender bajo cualquier circunstancia. Si las instituciones en cuestión no velan por el respecto irrestricto de tales derechos – si se tornan opresivas, o si dejan a los individuos desamparados frente a la amenaza de la violencia o del despotismo – entonces ellas pierden su razón de ser. Bajo el enfoque liberal la persona humana es el fin de la sociedad.

¹Gonzalo Gamio Gehri es Licenciado en filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú y actualmente es candidato al Doctorado por la Universidad Pontificia de Comillas, donde ha obtenido también el Diploma de Estudios Avanzados en filosofía. Es profesor en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, en el ISET “Juan XXIII” y en el Instituto Juan Landázuri Ricketts.

Esta perspectiva se opone decididamente a la cosmovisión precedente – imperante en el medioevo – según la cual la comunidad estaba estructurada según un Plan Providencial y un “orden natural de las cosas”, según los cuales los individuos están divididos en estamentos según el nacimiento y la sangre, de modo que a cada uno se le ha asignado una función y un destino determinados; se trata de la vieja (y pretendidamente “inmutable”) “división tripartita de la humanidad entre los que oran, los que combaten y los que trabajan”². En contraste, de acuerdo con la teoría liberal, *todos y cada uno* de los individuos que componen la sociedad son concebidos ante el orden social como *iguales en dignidad*, fines y no exclusivamente medios, justamente en virtud de su condición de agentes racionales independientes, vale decir, seres capaces de actuar conforme a metas y principios que eligen conscientemente. Estas ideas constituyen la concepción ético – política que ha dado forma al corazón mismo de la cultura de los derechos humanos, cultura que ha influido decisivamente en el diseño de nuestras cartas constitucionales.

El 27 de agosto de 2003 – en el contexto de la entrega del Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación ante el Congreso de la República – Salomón Lerner Febres señalaba que los hechos de violencia y exclusión que marcaron el conflicto armado interno en nuestro país ponen de manifiesto un *doble escándalo*: “el del asesinato, la desaparición y la tortura en gran escala, y el de la indolencia, la ineptitud y la indiferencia de quienes pudieron impedir esta catástrofe humanitaria y no lo hicieron”³. Mientras el terror se vivía sólo en las provincias del Perú – en los andes o en la selva – los habitantes de Lima observaban el conflicto como si éste tuviera lugar fuera de las fronteras de su mundo social; recordemos las palabras de Primitivo Quispe, para quien su comunidad había sido tratada como “un pueblo ajeno dentro del Perú”⁴. En la etapa en la que quienes encontraban la muerte no frecuentaban nuestros vecindarios, ni hablaban nuestro idioma, compartían nuestro tipo racial o asistían a nuestras universidades, tales pérdidas eran consideradas ajenas, extrañas a nuestra experiencia cotidiana del dolor y la compasión. Es que habitamos una sociedad que – tanto en la persona de sus autoridades políticas como en la de no pocos ciudadanos – tiende a contemplar los hechos de violencia como eventos fatales que producen “daños lamentables” e “inevitables”, pero no injusticias. En nombre de una “pedagogía perversa” – estrictamente autoritaria – los peruanos hemos preferido muchas veces mantener a las víctimas en el anonimato, considerándolas parte del precio a pagar por la “pacificación”, o el empleo de la “mano dura” gubernamental en los temas de “seguridad nacional”⁵.

Lamentablemente, no podemos decir que esta clase de actitudes hayan desaparecido del escenario de nuestras costumbres y modos de pensar. Está presente en el discurso cotidiano de muchos políticos y autoridades sociales, que prefieren “no reabrir viejas heridas” antes que examinar su propia conducta en el espejo de la historia. Todavía muchos peruanos cuentan, en diferentes contextos sociales, con una visión tradicional de la vida, que distribuye diferentes formas de estima o de menosprecio social a las personas por razones de raza, estrato socio-económico, grado de instrucción, religión y

² Shklar, Judith *El Liberalismo del miedo* en: Rosenblum, Nancy *El liberalismo y la vida moral* Buenos Aires, Nueva Visión 1993 p. 29.

³ Lerner, Salomón “La entrega del Informe final en Lima” en: *La rebelión de la memoria* Lima, IDEHPUCP-CNDDHH-CEP 2004 p. 148.

⁴ *Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación* Lima, PUCP – UNMSM 2003 tomo I, p. 228.

⁵ *Cfr.* Lerner, Salomón “Clausura de las audiencias públicas de Lima” en: *Ibid* p. 130.

sexualidad. El racismo, el machismo, la homofobia y otras formas de exclusión son una triste realidad en nuestro país, particularmente en las zonas urbanas de la costa. Con frecuencia éstas son proyectadas desde cierta comprensión jerárquica de los grupos humanos, que recuerda a algunas formas de tradicionalismo antiliberal, aun imperante en ciertos sectores de la autodenominada “clase dirigente”.

2.- Deliberación, empatía y derechos humanos.

Consideremos el siguiente ejemplo, un caso reciente narrado por un colega y amigo que lo vivió. Un joven profesor de un curso de formación ciudadana impartida a los alumnos del primer año de una universidad “exclusiva”, “de perfil empresarial” – una de esas nuevas instituciones educativas creadas a partir del Decreto Legislativo 882 (una norma paralela a la Ley Universitaria, una iniciativa impulsada bajo el fujimorato por influyentes empresarios ávidos por invertir en la educación superior) - exhibe un video en el que se expone el trato discriminatorio y racista practicado en una discoteca exclusiva de Lima. El objetivo, evidentemente, es analizar el fenómeno de la exclusión en el ámbito de la vida cotidiana limeña. El video muestra cómo en la discoteca *Café del Mar* se impide el ingreso de personas de tipo racial andino o mestizo recurriendo a una serie de requerimientos *ad hoc* que misteriosamente desaparecen cuando los que solicitan el ingreso son personas de tez clara, a las que se les permite inmediatamente entrar. Como resultado de esta conducta lesiva contra la dignidad del ciudadano, la discoteca es multada y cerrada temporalmente.

Ante el desconcierto del profesor, la reacción de la mayoría de los estudiantes es de incomodidad e irritación. “¿Por qué nos pone este video, profesor? ¿Qué busca lograr con esto?”, pregunta uno, rompiendo el silencio. Los primeros comentarios indican que el video no consigna la hostilidad de la que son víctimas los estudiantes blancos de clase media y alta en otros contextos, más “populares”. Un alumno advierte entonces que el racismo constituye un fenómeno social que no puede ser modificado, que ellos no tienen otra cosa que hacer que adaptarse a la realidad en la que viven: “¡usted quiere vivir en un mundo perfecto!”, sentencia otro. Poco a poco, el argumento va transformándose. Un grupo grande de estudiantes advierte que la discriminación racial y socio-económica resulta necesaria para garantizar la seguridad y la tranquilidad de aquellos que quieren pasar un rato agradable con sus amigos; “*esa gente* tiene otras costumbres”, señala uno de ellos. Esas costumbres – explica, ante la solicitud del profesor – incluyen desde inaceptables hábitos higiénicos hasta la disposición a la violencia. Otro estudiante sugiere que *ellos* suelen llevar armas. La magnitud de los prejuicios que los jóvenes expresan a través de sus palabras es enorme. Otro grupo esgrime un tercer argumento, que termina contando con la aprobación de la mayoría en el aula: cuando alguien constituye una empresa, se representa el público objetivo al que ofrece su producto o sus servicios con la intención evidente reobtener beneficios económicos. La ganancia de utilidades depende de la acogida de ese público, la satisfacción que el producto o el servicio puede depararles. *En conclusión*, el propietario del negocio puede – en nombre de la rentabilidad de la empresa – marginar del uso del producto o de la recepción de los servicios a quienes no responden al “perfil de ese público objetivo”, *por las razones que fueren*. “Los usuarios de la discoteca *Café del Mar* no quieren juntarse con *esa gente*”, concluye uno, “y los clientes siempre tienen la razón”. Admitir a los ‘indeseables’ puede reportarle pérdidas económicas al propietario. La ‘libertad de empresa’ ha hablado. Amén.

La gravedad de situaciones como la reseñada en este ejemplo extraído de la vida real no estriba solamente en que jóvenes de los sectores pudientes de Lima creen que es posible que conductas discriminatorias puedan justificarse en nombre del cálculo entre costos y beneficios, o que una espuria apelación a la ‘libertad de empresa’ pueda prevalecer sobre los principios básicos de nuestra Constitución y sobre la Declaración universal de los derechos humanos. Por supuesto, que estos argumentos aberrantes imperen al interior de una parte de nuestra futura “clase dirigente” es ya preocupante; dice mucho acerca de la clase de educación ética que se recibe en escuelas exclusivas de la capital, así como pone de manifiesto la dudosa calidad de la formación teórica que ofrecen estas instituciones educativas nuevas que se hacen pasar por universidades. Pero el problema es más profundo, va más allá del examen de la consistencia escuálida de las razones esgrimidas por estos muchachos. Como se sabe, los argumentos morales están intencionalmente vinculados con creencias en torno a lo que le confiere sentido a la vida, pero también con actitudes frente a situaciones y relaciones humanas, y con hábitos emocionales que dan forma a nuestras reacciones frente a las personas en el terreno práctico. Concentrarse exclusivamente en la calidad o en la coherencia lógica de los argumentos entraña ocuparse sólo de un elemento de nuestra vida ética – uno fundamental, sin duda – desatendiendo sus conexiones con otras dimensiones de nuestra experiencia que contribuyen decisivamente con la razón en la formación del juicio práctico. En los últimos años, Richard Rorty y Martha C. Nussbaum son quienes han insistido con mayor lucidez y talento persuasivo a destacar la relevancia de la educación de las emociones en la afirmación de la cultura democrático-liberal⁶.

La disposición de un sector importante de los jóvenes universitarios de clase media y alta a discriminar a las personas de un origen cultural o de un tipo racial diferente – y a describirlos en términos de los prejuicios más absurdos -, así como su tendencia a convertir sus espacios de ocio en auténticos *ghettos*, no proviene exclusivamente de una mala ontología moral, sino también de una notablemente pobre formación de las emociones y actitudes vinculadas al reconocimiento del otro y al sentido de la justicia. Más que intentar descubrir razonamientos *a priori* que nos permitan reconocer la autonomía de la subjetividad moral – al estilo del imperativo categórico kantiano – resulta de una mayor utilidad contar y examinar historias reales o verosímiles acerca de la vulnerabilidad de personas que, no compartiendo nuestra cultura, raza, religión o sexualidad, pueden *sentir de manera análoga a nosotros* la pérdida de sus seres queridos, el desamparo, la violencia, el menosprecio social. Esta es la tesis central del ensayo de Richard Rorty, *Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo*, que ha inspirado algunas de las intuiciones que componen esta exposición⁷. La clave de la estrategia pedagógica del universalismo moral característico de la cultura liberal de los derechos humanos reside en promover – a través de la imaginación y la reflexión crítica - la *proyección empática* sobre las circunstancias de la vida de los otros (particularmente los pobres, los marginados, etc.) para intentar deliberar desde su situación. Podríamos haber sido nosotros quienes tuviésemos que afrontar tales situaciones de pobreza, marginación, etc. ¿Cómo reaccionaríamos frente a ellas? El cultivo de las humanidades alienta en nosotros el ejercicio de tal operación del discernimiento y las emociones.

⁶ Cfr. Nussbaum, Martha *El conocimiento del amor* Madrid, Machado 2005; Idem, *El ocultamiento de lo humano* Barcelona, Paidós 2006; Idem, *Justicia poética* Andrés Bello 1999; Rorty, Richard *¿Esperanza o conocimiento?* México, FCE 1997; Idem, *Verdad y progreso* Barcelona, Paidós 2000.

⁷ Rorty, Richard “Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo” en: *Verdad y progreso op.cit.* pp. 219 – 42.

La literatura, la historia - y la filosofía moral y política – constituyen espacios de deliberación y percepción que nos permite proyectarnos hacia las vidas de otros, aquellos que se ven forzados a afrontar circunstancias de adversidad e inequidad, y que claman por solidaridad y justicia. La evaluación de estos relatos hace posible que nos pongamos en su lugar, hagamos nuestros su dolor e indignación, y podamos reconocerlos como sus hermanos y compatriotas. Sin la experiencia de la empatía no es posible la justicia, virtud relacional por excelencia. Tal experiencia pone en movimiento nuestras competencias deliberativas, reexamina nuestras lealtades inmediatas (generalmente estrechas), de modo que las extiende más allá de nuestros vínculos locales. El universalismo moral - subyacente a la política democrático-liberal - no puede encarnarse en un *habitus* en tanto no logremos cuestionar y superar el estrecho marco de nuestras creencias y prácticas discriminatorias hasta ampliar incondicionalmente nuestros “círculos empáticos” hacia todas las personas sin restricción. Las novelas de Alegría y Arguedas, las tragedias de Esquilo y Eurípides, las propuestas filosóficas de Hume y Levinás - así como el propio Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación - constituyen excelentes fuentes de reflexión y compromiso solidarios. Son obras que nos arrancan del encapsulamiento cultural y de la ceguera voluntaria frente al doble escándalo de la violencia y la indolencia. Estas obras contribuyen a educarnos en el principio moral de que no hay muertos ajenos, de que no existen seres humanos “desechables” que no merezcan nuestra atención y protección.

3.- Educación liberal y formación humanística.

El cultivo de las humanidades contribuye a educarnos en la empatía y en la deliberación práctica. Esta es una de las razones por las cuales se ha planteado como necesario considerar en los primeros años de los estudios universitarios un lugar ineludible para la formación humanística de los estudiantes. La propuesta pedagógica que se ofrece en los Estudios Generales resulta fundamental para la educación del discernimiento y del carácter. Es de temer que los jóvenes alumnos de estas universidades - empresa - cuyos espacios de deliberación colectiva se reduce a ese pequeño curso sobre Ciudadanía, de dos horas a la semana - se entreguen al estudio de su especialidad, se inserten en la dinámica de los negocios y no encuentren lugar alguno para cuestionar o contrastar sus puntos de vista, sorpresivamente condescendientes con la discriminación. El cultivo de la imaginación literaria, la reflexión filosófica e histórica constituye un fundamento indispensable para la educación científica y profesional, tanto como una dimensión insoslayable en la forja de ciudadanos comprometidos con la democracia liberal y la cultura de los derechos humanos. Aristóteles decía que en el hombre cultivado las emociones escuchan a la razón, y *viceversa*, cuando se trata de discernir en torno a conflictos ético - políticos relevantes, como el que hemos bosquejado a partir de nuestro ejemplo. Cuando permitimos que alguien sea víctima de violencia o menosprecio – por motivo de raza o sexualidad– estamos faltando al cumplimiento de nuestros deberes ciudadanos, estamos incurriendo en *injusticia pasiva*⁸. En una sociedad democrática todo ciudadano es titular de derechos inalienables y miembro de nuestra comunidad política, sin excepciones. Las disciplinas humanísticas nos forman en esa clase de valoraciones, a través de la deliberación en torno a los conflictos humanos que dieron forma y sentido a estos principios y a las instituciones que pretenden darle una encarnación social. La instrucción meramente técnica y especializada no podrá contribuir con la adquisición de las *virtudes éticas e intelectuales* imprescindibles para

⁸ Cfr. Shklar, Judith N. The faces of injustice New Haven and London, Yale University Press 1988.

la construcción de una sociedad inclusiva e igualitaria. Una educación superior únicamente basada en la capacitación profesional (o “gerencial”) sólo podrá “producir en serie” empresarios o especialistas posiblemente “emprendedores”, pero *no* (probablemente) ciudadanos para quienes los sucesos ocurridos en la discoteca *Café del Mar* constituyen una trasgresión flagrante e inaceptable de la ley y del sistema de derechos, y no simplemente la aplicación sin reservas de la (supuesta) ‘libertad de empresa’.

Todo lo que se ha señalado acerca del universalismo moral, la cultura de los derechos humanos y la búsqueda pedagógica de razones y emociones para no discriminar forma parte del *ethos* liberal. Aquí no se ha recurrido al “colectivismo” ni al “socialismo”, los viejos fantasmas que atormentan por las noches a los *gurús* de las universidades – empresa. El ideal de una sociedad *pluralista*, conformada por individuos libres e iguales es tan antiguo como la obra de Locke y Mill; la imagen ética del ciudadano comprometido con una entidad política común está claramente presente en el pensamiento de Montesquieu y en el de Tocqueville. Sucede que los catequistas locales del capitalismo salvaje han cubierto su ideología reduccionista e intolerante con la máscara del liberalismo. Han olvidado (o han querido olvidar) que el corazón del liberalismo es una concepción moral y política centrada en la igualdad de derechos y en el reconocimiento *irrestricto* de la dignidad intrínseca de la persona humana; por eso algunos de ellos no dudaron en poner su lealtad y su pluma al servicio de dictaduras nefastas, como la de Alberto Fujimori. Su doctrina ha sido y sigue siendo el conservadurismo político. En la historia del Perú el pensamiento político liberal ha brillado por su ausencia.

No sorprende que estos *falsos liberales* enseñen a sus estudiantes a “adaptarse a la realidad” antes que animarse a transformarla en nombre de ideales superiores como la libertad del individuo, la distribución democrática del poder o la justicia social (por ello exigen a los jóvenes la lectura obligatoria de libros *Light* de autoayuda, abiertamente acomodaticios y complacientes con el *status quo* como el tristemente célebre *¿Quién se ha llevado mi queso?*). Con esa clase de magisterio moral, los jóvenes se acostumbrarán a contemplar la discriminación como una práctica cotidiana que no puede – o que no debe – ser eliminada como forma de conducta social admitida en nuestro país. Esta especie de “realismo craso” los sitúa una vez más en las antípodas del auténtico liberalismo político, que en los siglos XVII y XVIII nos educaba en la capacidad crítica de imaginar mundos sociales posibles en los que las “realidades efectivas” de la esclavitud, el imperialismo o las guerras de religión podrían ser erradicadas del escenario de la historia de la civilización. Liberalismo y “energía utópica” constituían categorías morales y políticas que iban de la mano. La imaginación literaria y la especulación teórica constituían (*y constituyen*) herramientas humanas más eficaces y sutiles – en comparación con la econometría y el *marketing* – para divisar las posibles sendas hacia la construcción de un mundo mejor.