

Voces *de la* filosofía *de la* educación

Prólogo de María García Amilburu

f

Irazema Edith
Ramírez Hernández

Compiladora

*ediciones
del lirio*





**BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL
VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"**

Prof. Fidel Hernández Fernández
Director



**ESCUELA NORMAL SUPERIOR
VERACRUZANA "DR. MANUEL
SUÁREZ TRUJILLO"**

Dr. Óscar Manuel Ceballos Lozano
Director



CLACSO

**CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIEN-
CIAS SOCIALES - CONSELHO LATINO-
AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Pablo Gentili
Secretario Ejecutivo de CLACSO

Fernanda Saforcada
Directora Académica

Lucas Sablich
Coordinador Editorial



EDICIONES DEL LIRIO DE S.A. DE C.V.

Gustavo Peñalosa
Director General

Ruben Mendieta
Coordinador de Publicaciones

Carlos Pineda
Director Editorial

Marco Basilio y Patricia Reyes
Unidad de Diseño

Víctor Gutiérrez

Coordinador de la colección Voces de la Educación

Fotografía

Héctor Vicario

Diseño Editorial y cubiertas

Patricia Reyes

Primera edición: abril de 2015

México, D.F.

D.R. Víctor Gutiérrez

D.R. Ediciones del Lirio

ISBN: 978-607-8371-83-9

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

In memoriam
Guillermo Hoyos Vásquez

Índice

- 9 | Prólogo
María G. Amilburu
- 13 | Introducción
Irazema Edith Ramírez Hernández
- 21 | La filosofía de la educación desde una hermenéutica
analógico-icónica
Mauricio Beuchot
- 37 | Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar
derechos humanos en contextos (neo)coloniales
Alcira B. Bonilla
- 73 | Filosofía y educación en España en el primer tercio del
siglo xx: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía
Ángel Casado
- 103 | La ética docente entre la hospitalidad
y el acontecimiento
Carlos A. Cullen
- 113 | Educación y política: el gobierno de la educación como
tema de la agenda filosófica contemporánea
Pablo da Silveira

145	Paul Ricœur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación <i>Tomás Domingo Moratalla</i>
173	Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa <i>Silvio Gallo</i>
205	De la educación en general a la de nuestra América en particular, en el mundo de hoy <i>Mario Magallón Anaya</i>
229	La educación de la virtud, según Tomás de Aquino <i>Enrique Martínez</i>
271	Phrónesis y analogía como fundamento de una educación en virtudes <i>Irazema Edith Ramírez Hernández</i>
291	La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. <i>Gerardo Ramos Serpa</i>
307	Una universidad para la liberación: la filosofía educativa de Ignacio Ellacuría <i>Héctor Samour</i>
333	Biodata

Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales

ALCIRA B. BONILLA

Para mis hermanas y hermanos docentes y para las y los estudiantes normalistas de México, este homenaje a su dolor y a sus luchas.

Este capítulo nace de la voluntad de contribuir a los estudios sobre Filosofía de la Educación producidos en el ámbito cultural de “Nuestra América”¹. El empleo de la denominación martiana en el comienzo y a lo largo del trabajo, en lugar de los topónimos más difundidos de “Latinoamérica”, “Iberoamérica”, etc., requiere una aclaración. Se la usa porque, lejos de constituir un mero denominador geográfico, “Nuestra América” homenajea a José Martí al connotar a hombres, mujeres y grupos humanos de todo tipo que pueblan el continente, sobre todo a aquéllos que están en condiciones de “minoridad” y resistencia; vale decir, a quienes, como “nosotros”, se reconocen en tanto sujetos conscientes de la propia dignidad y, a la vez, de la dominación de la que han sido y son objeto (Acosta 2012).

1 “Nuestra América”, texto señero y auroral para el pensamiento y la práctica docente que José Martí publicó en *La Revista Ilustrada* de Nueva York el 10 de enero de 1891.

Si bien esta contribución carece de intención historiográfica, se vuelve preciso señalar que en el último tercio del siglo pasado las investigaciones y la docencia en este campo se han visto enriquecidas por el aporte ingente de autoras y autores alineados en la Filosofía de la Liberación². Resulta conocido el hecho de que el despliegue inicialmente promisorio de temáticas y cuestionamientos a los que dio impulso la Filosofía de la Liberación con el acento puesto en un nuevo sujeto histórico-político (el pueblo, los oprimidos del sistema, las víctimas) quedó relegado de los círculos académicos a raíz de la censura y la autocensura impuestas directa o indirectamente por las dictaduras cívico militares y otras formas de terrorismo de estado que asolaron estos países durante varios años, con su secuela de colegas y estudiantes muertos, encarcelados y/o exiliados. A esto se sumó la crisis económica y social subsecuente. Desde comienzos de la década de 1980 el retorno de las democracias en los países del Sur, condicionadas y frágiles en sus comienzos (Bonilla 2015), impulsó un reverdecimiento de los estudios filosóficos de diversa orientación en todo el subcontinente, sobre todo en las academias universitarias, así como su adecuación a los nuevos contextos políticos, económicos y culturales. A partir de ese momento la Filosofía de la Liberación recibió el impacto de varios acontecimientos de esa época que indujeron de modo decisivo la deriva hacia la opción intercultural³ de gran parte de sus representantes.

-
- 2 Además de subrayar la importancia de estas contribuciones, debe destacarse que entre los antecedentes teóricos reconocidos de la Filosofía de la Liberación descuella la figura del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), cuya acción educativa y obra, en particular *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970 [1968]), han dejado huellas decisivas en la Filosofía de la Educación nuestroamericana en general. Para una reconstrucción de esta historia, véase, entre otros, “La filosofía de la liberación”, de N.L. Solís Bello Ortiz, J. Zúñiga, M.S. Galindo y M.A. González Melchor (Dussel, Mendieta, Bohorquez 2011: 401).
 - 3 La fundación de la “Sociedad de Filosofía Intercultural” (1991) puede considerarse el acta de nacimiento de esta corriente (Kimmerle, 2002; Fernet-Betancourt, 2003; Wimmer, 2004). Empero la modalidad de la misma más difundida en Nuestra América se congrega en torno al Grupo de Aquisgrán, círculo de intelectuales que lidera el filósofo cubano Raúl Fernet-Betancourt residente en esa ciudad alemana (Bonilla 2005: 29-47).

Entre otras circunstancias y hechos significativos que se dieron sobre todo desde la última década del siglo pasado, se mencionan: a) la mundialización neoliberal que afecta la vida en todas sus dimensiones (Fornet-Betancourt 2003; Hinkelammert 2001a, 2001b, 2005; Scannone 2009); b) la emergencia combativa de los pueblos originarios de Nuestra América⁴ y de otros grupos minorizados que llevan adelante luchas por el reconocimiento de sus derechos e identidades; c) la conciencia cada vez más aguda de la “condición (neo)colonial”, que impregna desde los imaginarios sociales y culturales hasta las formas de organización política, social y económica (Castro-Gómez, Grosfogel 2007; Grüner 2010; Quijano, 2014; Rama 2004; Walsh *et alii*, 2006); d) “el fenómeno biopolítico mayor de nuestro tiempo” constituido por los constantes y pauperizados flujos migratorios (Ba-

Con la realización del “Congreso Internacional de Filosofía Intercultural” en México (1995) se incorporaron a esta línea de trabajo numerosos pensadores latinoamericanos y caribeños, que le imprimieron un sesgo más regional y vinculado con los desarrollos previos de la Filosofía de la Liberación, así como con el intercambio, no siempre fluido, con los representantes de los estudios post- y decoloniales. Este modelo de filosofía intercultural entiende la(s) cultura(s) de modo no esencialista, sino dinámico e histórico, y considera que ellas constituyen el suelo natal de las categorías filosóficas.

- 4 En torno al año 1992 se dio un debate intenso con motivo de cumplirse el V Centenario del “Descubrimiento” de América. Los intentos celebratorios promovidos desde los ex imperios español y portugués fueron condenados por gobiernos, intelectuales y agrupaciones civiles de los países nuestroamericanos (Bonilla 1993). Las reacciones más eficaces, en tanto influyeron en la conciencia pública y promovieron cambios políticos, provinieron sobre todo de numerosos grupos descendientes de los pobladores originarios, víctimas de la conquista y el expolio, primero, y luego “encubiertos” y olvidados. Como muestra de estos movimientos, siguiendo a Dussel pueden citarse la elocuente “Declaración de la Comisión Internacional CISA [Consejo Indio de Sudamérica] por los derechos humanos de los pueblos indios” del 6 de marzo de 1985 y el repudio a la “invasión extranjera de América” por la Asociación Indígena Salvadoreña (ANIS) del 11 de febrero de 1988 (Dussel 1994: 151). A la revisión crítica de esos cinco siglos presente en numerosos trabajos de historiadores y lingüistas, hay que añadir también el volumen de T. Todorov, *La conquista de América. La cuestión del otro* (1982) y las conferencias pronunciadas por E. Dussel en Francfort en 1992, que se titularon, precisamente, *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”* (Dussel 1994).

libar 2005; Bonilla 2012b, 2013; Vior 2012); e) el carácter planetario del deterioro ambiental y de la crisis de los ecosistemas (Funtowicz, Ravetz 1993); f) el surgimiento de formas democráticas novedosas y la constitución de bloques regionales antisistémicos (Cerqueira Filho 2011, Chivi 2010).

A partir de entonces, y tomando en cuenta estos cambios de la época, han aparecido diversas iniciativas teóricas capaces de replantear desde la perspectiva filosófica intercultural los desafíos fundamentales que en esta coyuntura la educación presenta a las y los pensadores y educadores de Nuestra América. Sin pretensión de exhaustividad pueden citarse los nombres de algunas y algunos colegas que han realizado contribuciones a la Filosofía de la Educación en esta línea de pensamiento: Adriana Arpini (2008, 2011), Mabel Bellocchio (2014), Daniel Berisso (2004, 2006, 2009, 2010a, 2010b, 2012), Mauricio Beuchot (1999), Alcira Bonilla (1994, 2009a, 2009b, 2014), Carlos Cullen (1997, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2009, 2012, 2013), Enrique Dussel (1980, 2011), Raúl Fornet-Betancourt (2004), Patricia La Porta (2009, 2010, 2011a, 2011b, 2012), Mauricio Langón (2009), Ana C. Monteagudo (2009), María Luisa Rubinelli (2009, 2010, 2011, 2013), Ricardo Salas (2004), Jorge Santos (2012, 2014), Jorge Seibold (2006, 2009, 2010), Fidel Tubino (2012, 2009, 2008), Jorge Vergara (2010), etc.

En consecuencia, esta colaboración, que se centra en el tema de la educación en derechos humanos, dialoga en lo esencial con la tradición filosófica de la Filosofía de la Liberación y de sus continuadores en la línea intercultural, sin desconocer las aportaciones valiosas de colegas que trabajan desde otras perspectivas⁵, y se basa en dos presupuestos, que la autora ha planteado y analizado en otros textos. En primer término se defiende la posición teórico-práctica de que los derechos humanos no sólo constituyen un asunto más e ineludible a tratar, sino que ellos han de estar en la base de toda discusión seria

5 Entre otras contribuciones se remite a trabajos de A. de Alba (2003), A. Cerletti (2002, 2008a, 2008b, 2012, 2015), A. Couló (2000, 2007, 2015), W. Kohan (1996, 2002, 2007), S. Gallo (2002), V. Guyot (1997, 2002, 2005a, 2005b), G. Hoyos Vázquez (2008), R. Vázquez (1997), J. Vergara (2010), y un largo etcétera.

en este campo (Bonilla 2006). En segundo lugar, se sostiene que el universalismo al que aspira éste, como todo trabajo que se precie de filosófico, no parte de enunciados teóricos formulados *a priori*. Por el contrario, enraizado en los contextos educativos nuestroamericanos, diversos y plurales, su pretensión de universalidad se ofrece como “universalidad de horizonte” construida y abierta⁶. El vínculo inescindible de la reflexión filosófica con estos contextos impone al investigador la obligación de atender al hecho duro, tal como lo hiciera eficazmente la Filosofía de la Liberación, de que los países americanos y caribeños en el presente, en gran medida, pero sobre todo durante su pasado se han visto sometidos a diversos y variados procesos de dominación, exacción y exterminio que han dado como resultado la existencia de enormes mayorías populares empobrecidas, miserables y oprimidas.

A la luz de estos presupuestos, el objetivo de este capítulo es fundamentar en un contexto nuestroamericano la posibilidad de educar en derechos humanos desde una perspectiva intercultural. Para ello se desarrolla la argumentación a través de dos acápite: 1. La conciencia de la dignidad humana y la resistencia a la opresión como origen de los derechos humanos. 2. La posibilidad de “traducción” intercultural dialógica de los derechos humanos como práctica de liberación y sus proyecciones educativas.

6 La denominación es de la autora de este trabajo. Con ella se pone de manifiesto la preocupación de la filosofía intercultural por orientar la crítica hacia las formas en las que la filosofía occidental ha comprendido el universalismo como reducción apriorística del Otro y la propuesta de otra forma de entender la universalidad (Bonilla 2008). Para una exposición actualizada de esta noción, ver el acápite 2 de este trabajo.

1. La conciencia de la dignidad humana y la resistencia a la opresión como origen de los derechos humanos

“Contra la humillación y el desprecio, la dignidad.
Contra la opresión, la rebeldía.”
(Subcomandante Marcos, “Entre la luz y la sombra”)

El “gran relato” de los derechos humanos se escribe obviamente durante el apogeo de la Modernidad⁷. Creaciones europeas e “ilustradas”, las primeras declaraciones de derechos, a juicio de la investigación habitual, remontan sus antecedentes al *Édit de Nantes* (1598) o al *Bill of Right* (1689), para la mayor parte de los estudiosos, y, según algunos, hasta la *Magna Carta Libertatum* (1215)⁸, siendo considerada la *Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen* de 1789 el documento fundacional. Con ánimo de dar mayor alcance geopolítico y universalidad a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, en el

7 Se comparte plenamente la tesis de E. Dussel de la distinción entre dos definiciones de Modernidad (eurocentrista y mundial) y, en consecuencia, sobre la extensión témporo-espacial de la Modernidad, en abierta crítica a los estudios que la convierten en un fenómeno europeo tardío: “1492, según nuestra tesis central, es la fecha del ‘nacimiento’ de la Modernidad; aunque su gestación -como el feto- lleve un tiempo de crecimiento intrauterino. La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero ‘nació’ cuando Europa pudo confrontarse con ‘el Otro’ y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un ‘ego’ descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue ‘des-cubierto’ como Otro, sino que fue ‘en-cubierto’ como ‘lo Mismo’ que Europa ya era desde siempre” (Dussel 1994: 8). Por consiguiente, señala Dussel a continuación, 1492 marca el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial y la iniciación de un proceso de “en-cubrimiento” de lo no-europeo.

8 Su consideración como antecedente se debe a que en ella se enuncian derechos individuales, si bien tales individuos, sujetos de los derechos en cuestión, son los nobles y, con ello, se refuerzan los derechos de los señores feudales frente al rey.

sitio oficial de *Internet* de las Naciones Unidas se mencionan algunos antecedentes no europeos más antiguos como el Cilindro de Ciro redactado tras la conquista de Babilonia (539 a.C.) y el *Pacto de los Virtuosos* (*Hilf-al-fudul*) c. 590 d.C., así como la influencia de doctrinas políticas y filosóficas grecorromanas. Tales referencias, empero, no han producido revisiones notables en la teoría común, y las discusiones se centran en el mayor o menor peso dado a los antecedentes de origen anglosajón o a los de origen francés.

Dado que la base normativa (ética, política y jurídica) compartida de las sociedades democráticas contemporáneas está constituida por los Derechos Humanos, aquí se parte de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de la ONU del año 1948, considerada actualmente el documento modélico, al que completan y complementan documentos posteriores como los *Pactos* de 1966 (PIDCP y PIDESC) y la *Declaración de Beijing* (1995), entre otros. Tal como aparecen enunciados los derechos en estos documentos, ellos reposan, como núcleo fundante, en el controvertido concepto de “dignidad humana”, entendido como expresivo del valor único, insustituible e intransferible de toda persona humana con independencia de su situación y circunstancias. Las referencias a la misma de la *Declaración* mencionada se encuentran ante todo en el “Preámbulo”, donde la dignidad humana aparece bajo las expresiones “la dignidad intrínseca [...] de todos los miembros de la familia humana” y “la dignidad y el valor de la persona humana”. Luego, en el Artículo primero, se postula: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y de conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. En este capítulo se propondrá la “deconstrucción” de este “gran relato” de los derechos humanos, no en el sentido de una descalificación histórica o de su completo abandono, sino en el sentido de su desmitificación como único discurso emancipador posible, para arribar al esbozo de un discurso alternativo liberador e intercultural. Sin embargo, en coincidencia con el “relato” de referencia, se sostiene que el origen de tales derechos reside en la conciencia de la dignidad humana (la de las personas, sin duda, pero también la de los pueblos a los que las personas pertenecen y con los cuales se identifican), y la resistencia a la opresión subsecuente al sentimiento de la vulneración

de tal dignidad y de la imposibilidad de llevar una vida que merezca el rótulo de humana bajo el imperio de condiciones de opresión.

Aceptar el lugar eminente que los documentos otorgan al concepto de dignidad humana no significa necesariamente asentimiento al sesgo ilustrado e individualista que denotan las fórmulas empleadas en la *Declaración*, desconocimiento de la compleja historia de la noción, o desdén por las críticas contemporáneas, sobre todo las provenientes de la Bioética, que llegan a considerarla un concepto “inútil” (Macklin 2003) o una “fórmula vacía” (Hoerster 2002: 28). Como queda indicado en el epígrafe de este apartado, de lo que se trata es de devolver al concepto de dignidad humana su sentido emblemático ético-político, justamente como expresión de la autoconciencia de la valía del propio ser, en tanto ser-con-otros iguales y diferentes, pero aceptando la diversidad de significantes que la misma tiene en cada cultura.

Si bien la tradición religiosa, filosófica y jurídica occidental sobre la noción de dignidad humana se remonta por un lado hasta la Antigüedad greco-romana, sobre todo con el desarrollo ciceroniano en *De officiis*, y, por otro, a las versiones judeocristianas de la *imago Dei* hasta llegar a la *Oratio de hominis dignitate* de Pico della Mirandola, la fórmula *princeps* de la dignidad humana, en la que parecen abreviar tanto la *Declaración* de 1948 como gran parte de los defensores contemporáneos del concepto⁹, es la kantiana de *Menschenwürde*.

El filósofo desarrolla esta noción en varios de sus escritos prácticos y, sobre todo, en el capítulo segundo de la *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. Allí, en principio, Kant libra una batalla por la “dignidad” (*Würde*) de los conceptos morales cuya pureza racional *a priori* intenta preservar frente a una “filosofía práctica popular” que con el recurso a ejemplos y a otras instancias de la sensibilidad y

9 La apelación acritica y casi ritual a estas tradiciones, sobre todo a la kantiana, por parte de juristas, bioeticistas y especialistas en Derechos Humanos carentes de formación filosófica e histórica es, en parte, responsable del descrédito en el que ha caído el concepto de la “dignidad humana”, puesto que tales investigadoras e investigadores no pueden dimensionar las dificultades y compromisos teóricos inherentes a cada aparición del concepto. Algunas de las dificultades de tales interpretaciones han sido expuestas por G. Hottois (2009).

las inclinaciones oscurece o anula el sentido de la moralidad. A esto tiende su meticulosa indagación en la primera parte del capítulo sobre los imperativos donde distingue entre imperativos hipotéticos y aquel que representa “una acción por sí misma como objetivamente necesaria, sin referencia a ningún otro fin”, vale decir, el categórico o “el imperativo de la moralidad” (Kant 1951: 499), cuya posibilidad Kant explora *a priori* puesto que tal imperativo es una proposición sintético-práctica *a priori*. Al exponer la segunda fórmula del imperativo categórico (“obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza”) (Kant 1951: 505), Kant indica que la fórmula expresa el carácter universal absoluto del imperativo y en modo alguno significa una recaída en un antropologismo que la derivaría de alguna “disposición natural” de la humanidad, como lo han entendido algunos jusnaturalistas. Porque el deber vale para todos los seres racionales, vale para los seres humanos; el deber es una ley para todas las voluntades racionales y, por ende, para todas las voluntades humanas; y en esto consiste la dignidad (*Würde*) del deber. Lo único que puede fundamentar tal ley práctica es algo cuya existencia posea valor absoluto, sea fin en sí mismo, tal como sucede con los seres racionales, incluidos los seres humanos que, en razón de ello, son personas, objetos de respeto (“obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo, y nunca solamente como un medio”) (Kant 1951: 511). Siendo racional, la voluntad no está meramente sometida a la ley, sino que es “autolegisladora”, “autónoma”, y parte de un “reino de los fines”, que no es otra cosa que un “enlace sistemático de los seres racionales por leyes objetivas comunes” (Kant 1951: 514). En estos pasajes hace su aparición la idea de la dignidad de los seres racionales. En efecto, si la razón vincula toda máxima de la voluntad como universalmente legisladora con cualquier otra voluntad y con cualquier acción para consigo misma, lo hace en virtud de la “idea de la dignidad de un ser racional que no obedece a ninguna otra ley que aquella que él se da a sí mismo” (Kant 1951: 515). Lo que es fin en sí mismo carece de precio, puesto que tiene un valor “interno”, tiene “dignidad”: “Así, pues, la moralidad y la humanidad, en cuanto que ésta es capaz de moralidad, es lo único que posee dignidad”

(Kant 1951: 515-516). Concluye Kant su intenso argumento con esta declaración: “La autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (Kant 1951: 516)¹⁰. Entonces, la dignidad del hombre como sujeto racional, “consiste en ser miembro legislador de un reino de fines”, vale decir, en su autonomía. Hay algo más en el desarrollo kantiano: el ser racional poseedor de voluntad que es el hombre al obrar introduce una auténtica causalidad independiente de influencias ajenas respecto de los objetos de su acción, vale decir que la razón práctica o voluntad de un ser racional es libre. Dignidad, autonomía, libertad se coimplican en el análisis kantiano: el ser humano, como parte de una comunidad moral, nunca puede pensar la causalidad de su propia voluntad más que de manera independiente de las causas determinantes del mundo sensible (“libertad”) y es esta causalidad libre la que teniéndolo como fin práctico (“dignidad”) obra necesariamente según el principio universal de la moralidad (“autonomía”).

Una reformulación postmetafísica del planteo kantiano, de cierto alcance en los círculos académicos y políticos contemporáneos, así como entre bioeticistas, puede reconstruirse a partir de algunos escritos de Jürgen Habermas referidos a la noción de dignidad humana, tal como lo ha hecho el filósofo argentino Dorando Micheli. En la línea kantiana, Habermas estima que la dignidad humana sólo puede predicarse de seres morales, derivando la capacidad moral, fundamento de toda dignidad, de la constitución lingüístico-comunicativa de los seres humanos. Si la moral no es otra cosa que “tratar a los seres humanos como seres humanos” (Habermas, J. 2004, 53, n. 28), ésta implica la simetría y el respeto absoluto de todos y cada uno de los seres comunicativos para con todos y cada uno de los seres capaces de lenguaje y acción, vale decir personas ya nacidas, siendo el momento del nacimiento el que marca el ingreso de los seres humanos en la

10 Algunas de las críticas sobre la inutilidad y vaciedad del concepto de dignidad humana se basan en estos pasajes, puesto que, al menos en cierta interpretación, se indicaría en ellos una sinonimia entre “autonomía” y “dignidad humana”, como si la segunda fuera sólo un modo de expresar la primera.

comunidad moral y cultural¹¹. En razón de ello Habermas distingue “dignidad de la vida humana” (vida “indisponible”), de la “dignidad humana”, inviolable, propia de las personas (Michellini 2010).

Respecto del posicionamiento kantiano y, por extensión, del habermasiano, pueden formularse algunas críticas de principio que, lejos de suscribir la posición adversa al mantenimiento del concepto de dignidad humana, conducen a su reformulación positiva. La peligrosa asimilación de “dignidad humana” a “autonomía”, señalada por varios autores, no sólo abonaría en favor de la obsolescencia del primer concepto, sino que permitiría sostener que millones de seres humanos y numerosos grupos minorizados por la opresión, la desigualdad de oportunidades, la enfermedad, la guerra, el sexo, la edad, etc., ocupan lugares subordinados en una comunidad moral integrada por individuos adultos, competentes, blancos, varones y propietarios, o caen fuera de ésta. El “respeto” debido a la racionalidad occidental evolucionada de unos iría en detrimento del “reconocimiento” de la humanidad y de la racionalidad diferente de los Otros (también aquí hay que señalar el límite de la noción kantiana de respeto). La exégesis de los textos kantianos sobre la autonomía realizada por Paul Ricoeur, con todo, autoriza pensar la autonomía en un marco antropológico que Kant desdeña pero que al distinguir entre una autonomía como condición de posibilidad (dando con ello cabida a diversos niveles de vulnerabilidad o fragilidad que se corresponden con grados y tipos de autonomía) y autonomía como *desiderátum*, quita al concepto su extremo rigor monológico y posibilita otras lecturas (Bonilla 2010) en las que se pone de manifiesto su carácter social y relacional. Así, M. Pyrrho, G. Cornelli y V. Garrafa al rechazar la asimilación de “dignidad humana” a “autonomía” señalan que el primer concepto supera al de autonomía “[...] en la protección de los sujetos, por contemplar dimensiones humanas como el autogobierno y, más que eso, la responsabilidad moral con relación al otro, algo fundamental en las relaciones intersubjetivas” (Pyrrho, Cornelli, Garrafa 2010). Por otro lado, aun en la versión habermasiana, esta noción de “dignidad humana” con su

11 En el artículo de referencia Michellini señala las debilidades teóricas de esta concepción habermasiana.

pretensión de univocidad y universalidad ostenta un carácter monista y occidental manifiesto¹². Esto ha llevado a impugnaciones –que también recaen sobre la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y otros documentos de la ONU–, porque se estaría implicando que otras culturas no han llegado al mismo nivel de autoconciencia de lo humano y, por consiguiente, a la posesión de un concepto de “dignidad humana” o equivalente.

Habida cuenta de que, por otra parte, hoy se comparte que no sería lícito imponer a personas de otras culturas una determinada comprensión de la dignidad humana, además de una indagación histórica verdaderamente intercultural, que busque los equivalentes (conceptuales u otros) de la “dignidad humana” en culturas no occidentales (Sieggestleitner; Knoepffler 2005: 14-16; B. Santos 2009: 517), puede intentarse una vía de indagación alternativa, como lo hace E. Dussel. Para este autor la dignidad se descubre a partir de su “negación originaria” operada por los diversos sistemas de opresión (colonialismo, esclavismo, capitalismo, machismo); a partir de tales situaciones se la conquista procesualmente, en un movimiento de “dignificación” que es, necesariamente, un movimiento de resistencia (Dussel 2007: 139). Por estas razones, que la autora de este texto hace suyas, la dignidad humana no constituye para Dussel un valor, sino la condición de posibilidad de los mismos:

“La vida humana, el sujeto vivo, ni tiene valor ni tampoco tiene *derecho* ‘a la vida’. El sujeto humano viviente tiene dignidad y en tanto tal ‘funda’ todos los valores, aun los éticos, y todos los derechos. [...] Pero desde el momento de su existencia, por ser viviente (sin tener un imposible derecho *apriori* a la vida), un viviente sujeto humano ‘tiene’ ahora derechos fundados en su ‘dignidad’ (no en su valor, ya que el sujeto *digno* es el que ‘funda’ todos los valores, también los morales” (Dussel 2007: 143).

12 Esto se desprende de un análisis de las condiciones que debe reunir una persona para ser considerado “interlocutor válido” en una comunidad de comunicación, entre ellas una competencia dialógica conforme a las reglas occidentales del diálogo argumentativo.

Esta otra manera de concebir la dignidad humana permite estudiar especialmente los contextos coloniales y poscoloniales para poder señalar en ellos las formas culturales específicas en las que dicha dignidad se expresa, así como las de la resistencia a la opresión. Por eso, en este texto, “resistencia” no resulta sinónimo de un “derecho” codificado, aunque éste aparezca en numerosas constituciones modernas y en diversas prácticas políticas, sino simplemente como conjunto de organizaciones y acciones derivadas de la conciencia de la dignidad humana y único recurso, en la mayor parte de los casos, para que se realice un movimiento de dignificación¹³, que puede optar múltiples formas, incluidas las violentas.

Sin salir todavía del marco occidental de los derechos humanos, vale la pena aclarar que casi todas las proclamas de derechos que jalonan la historia han tenido su origen en acciones de toma de conciencia, resistencia y empoderamiento, ya sea contra la autoridad estatal (derechos políticos y civiles), ya recurriendo a ésta como garantía del respeto y realización de los derechos (derechos sociales, económicos y culturales). La propuesta crítica de Ignacio Ellacuría¹⁴, que consiste en una “Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares”, representa un primer acercamiento crítico altamente eficaz, en tanto sus criterios de trabajo hermenéutico en los planos epistemológico, ético y político parten de las preguntas acerca del “desde dónde” se consideran los derechos, “para qué” se los reclama o se resiste y “para quién” se los reclama. La *pars destruens* de esta metodología dialéctica impide el uso ideológico de los derechos humanos por parte de grupos que, en nombre de la humanidad, sólo aspiran a consolidar y aumentar sus privilegios, y su recaída en formulaciones meramente abstractas y ahistóricas, en tanto como *pars construens* plantea la utopía de priorizar lo común y lo humano sobre lo particular (Bartolomé 2010).

13 Para un desarrollo del derecho de resistencia acorde con esta perspectiva, consultar M. A. Furfaro, *El derecho de resistencia: desobediencia civil o rebelión*, 2013.

14 Referente mayor de la Teología y de la Filosofía de la Liberación, I. Ellacuría entregó al editor el ensayo programático que sirve de base a estos pasajes pocos días antes de ser asesinado el 16 de noviembre de 1989.

A este intento de crítica densa, hay que sumar la referencia a la “condición colonial”, que matiza de modo sustantivo los modos nuestroamericanos de plantear la dignidad y los derechos humanos. Para entender los contextos coloniales y neocoloniales de Nuestra América hay que remontarse al primer escenario del pretendido “Descubrimiento”, acontecimiento a partir del cual se fue construyendo bajo la égida de los imperios europeos el primer sistema mundial. La denominación popularizada de este acontecimiento resulta, igualmente, la expresión fundante de la asimetría, generalmente naturalizada, entre el descubridor europeo (*ego conquiro*) y el “descubierto”, asimetría que legitima todos los abusos, todas las apropiaciones, todas las matanzas: “Es la desigualdad del poder y del saber la que transforma la reciprocidad del descubrimiento en apropiación del descubierto” (B. Santos 2005:141). Esta enorme y violenta acción civilizatoria en principio española pareciera haberse instalado en el imaginario territorio vacío de la “utopía”¹⁵. Instituciones, lenguas y culturas de América, así como sus pobladores originarios, en términos generales, fueron valorados sólo como fuerza de trabajo, suministradores de riqueza material o fuente de placer. Se impusieron a los sobrevivientes instituciones políticas, formas sociales “civilizadas”, modos de producción funcionales al capitalismo, lenguas y religión; vale decir, quedaron sometidos a la “condición colonial”. Continuando con la imagen de la utopía, puede afirmarse que esta condición colonial es la que determinó que, a partir de esos momentos fundacionales y prácticamente durante los quinientos años posteriores, la mayor parte de los pobladores de estos territorios, sin lugar ni tiempo propios, fueran reducidos a espectrales habitantes de Utopía, vale decir, personajes de sueños ajenos impuestos a quienes se consideró y se considera todavía especularmente lo

15 El *libellus* de T. More, publicado en 1516, indica la influencia que sobre el pensamiento europeo tuvo el Descubrimiento y su doble valencia: ser “agenda del mundo moderno” (jusnaturalismo, construcción racional ideal del Estado, experimentación científica, tolerancia) (Kumar 1981: 85); y considerar como “no-lugar” los nuevos territorios: un *tópos* vacío donde los sueños del viejo continente pudieran “tener lugar”. En este lugar sólo se hace mención de la “utopía” como desarrollo europeo; esto no significa no reconocer la enorme producción utópica nuestroamericana y el extraordinario potencial creador y positivo del pensamiento utópico de estas tierras.

“otro” de Europa o del Occidente civilizado. Para entender la gravedad y el estilo de tal “condición colonial”, que afectó los países de América que fueron conquistados y colonizados por la Corona de Castilla y la de Portugal, deben tomarse en cuenta no solamente los factores políticos, sociales y económicos que conformaron los diversos modos de dominación, sino de manera prioritaria, los culturales y educativos que están en la raíz de la inferiorización, racialización y marginación no sólo de los denominados pueblos originarios, de los esclavos importados de África y sus descendientes, sino también de los mestizos, criollos e inmigrantes, con el agravante de lo señalado en los párrafos anteriores: esta América fue imaginada como “lugar vacío”, “el desierto” (creado por los genocidios), el lugar de la “barbarie” (a la que se debía “civilizar”). Matanzas, genocidios, expolio y sometimiento, por un lado, así como el “epistemicidio” (B. Santos) o “violencia epistemológica trágica” (Fornet-Betancourt) cometida contra los saberes no letrados y no occidentales, y la pérdida e inferiorización de las lenguas vernáculas y de los bienes culturales, por otro, fueron las dos caras de esta empresa tempranamente capitalista e imperial del *ego conquiro*, cuya expresión filosófica madura quedó sintetizada en el cartesiano *ego cogito*¹⁶ y toda la filosofía moderna y contemporánea epigonal al mismo (Bonilla 2010b).

Complementarios de lo anterior son los trabajos que hizo Arturo Roig sobre el diseño continuo y paulatino de una “moral de la emergencia” en Nuestra América a lo largo de una serie de rupturas con totalidades opresivas. Este pensamiento moral, a entender del filósofo mendocino, se fue organizando sobre una escala de valores, entre los que destaca: el disenso constante en relación con un ejercicio vivo de la función utópica, la afirmación de la alteridad (lo no comprendido en los términos de la lógica imperante) y su expresión como resistencia (Roig 2002: 111). Cuestionando el discurso colonialista en varios momentos de su historia, el pensamiento nuestroamericano parece apoyarse en una idea reguladora de la dignidad humana que Roig

16 La mutua necesidad histórica y lógica entre el *ego conquiro* y el *ego cogito* ya es un *tópos* frecuente en buena parte de las filósofas y los filósofos nuestroamericanos, sobre todo a partir de trabajos de E. Dussel y de A. Roig que se citan en la bibliografía.

interpreta según cuatro principios: conativo (*a priori* ontológico), de auto- y de hetero-reconocimiento (*a priori* antropológico), de la naturaleza intrínseca del valor del ser humano (*a priori* ético-axiológico) y principio del “duro trabajo” de la objetividad o de la emergencia de los oprimidos (*a priori* ético-político) (Roig 2002: 134). Sólo es a partir de estas bases que los derechos humanos pueden constituirse en los fundamentos de las democracias igualmente emergentes de las últimas décadas y la filosofía de estas latitudes habrá de hacerse cargo de la construcción de una eticidad que exprese las necesidades de los pueblos y no el poder de sus dominadores (Roig 2011: 281).

2. La posibilidad de “traducción” intercultural dialógica de los derechos humanos como práctica de liberación

“Lo de la torre de babel fue eso: no discordia esencial sino ciencia parcial de la palabra. la realidad tiene mil rostros y cada cual, su voz. ciencia, pero también paciencia para que el rostro y su palabra se levanten del miedo que los ata al amor que los une”.

(Juan Gelman, “Exergo”, *Com-posiciones*)

Las situaciones de desconocimiento de la dignidad humana y de privación completa de derechos han puesto en relieve que en el *medium* de la negación completa de todos y cada uno de los derechos, en la derrota de lo humano y el triunfo de la inhumanidad, sobre todo cuando un gran número de seres humanos queda desplazado de su comunidad política de origen, hace su aparición el “derecho a tener derechos” como exigencia:

“Llegamos a ser conscientes de un derecho a tener derechos (y eso significa vivir dentro de un marco donde uno es juzgado por las acciones y las opiniones propias) y de un derecho a pertenecer a algún tipo de comunidad organizada, sólo cuando emergieron millones de personas que habían perdido y que no podían recobrar estos derechos por obra de la nueva situación política global” (Arendt 1994: 375)¹⁷.

Se estima oportuna esta cita de Hanna Arendt, en tanto ella brinda una definición básica de la ciudadanía plena, que implica a la vez

17 Este fragmento refiere a contextos históricos que no habían sido estudiados en profundidad en la época de la publicación de esta obra (1951). En este párrafo, “Las perplejidades de los Derechos del hombre”, la filósofa muestra que la situación de indefensión de las personas a las que se las priva de su pertenencia a una comunidad trae como consecuencia extrema la completa privación de todos los derechos humanos y la humanidad misma deja de funcionar como garantía de tales derechos.

un reconocimiento de la dignidad humana como base de todos los derechos que obligadamente han de ser objeto de garantía, protección y promoción estatal. Este concepto amplio de ciudadanía ha sido enarbolado en los debates argentinos sobre el derecho humano a migrar de estas dos últimas décadas¹⁸, derecho que se convierte en bisagra teórica para un cambio sustantivo respecto de la comprensión habitual de la ciudadanía en tanto su reconocimiento como derecho humano inalienable invierte la relación entre Estado y ciudadana/o. La concesión de la ciudadanía ya no es prerrogativa del Estado, sino derecho de todo ser humano que resida de manera permanente en un territorio parte de un Estado nacional. Los derechos humanos son superiores al propio Estado; vale decir, en su calidad de bienes inalienables de las personas, no son “otorgados” por el Estado, sino que son de las personas y de los grupos de pertenencia de éstas, teniendo el Estado la obligación de reconocerlos, defenderlos y garantizar su realización en toda su extensión. Considerando entonces la distinción habitual que aparece en los *Pactos* de 1966 entre derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, el Estado debe garantizar y facilitar (no “otorgar”) a todas las personas que habitan en su territorio, incluidas las y los migrantes, que son titulares de todos estos derechos pura y simplemente por ser personas humanas, el ejercicio efectivo de los mismos sin restricciones, incluido el ejercicio de los derechos políticos, si así fuera el deseo de tales personas. Esto equivale a postular un concepto de ciudadanía novedoso que pone en jaque la idea tradicional de que es el estado nacional el que da o reconoce la ciudadanía, como parte de su ejercicio soberano; que obliga a resignificar también las nociones de soberanía y estado nacional (Bonilla 2012c).

Esta concepción de la ciudadanía refuerza el sentido crítico e intercultural que ha de tener la enseñanza de los derechos humanos en contextos (neo)coloniales, o, lo que es lo mismo, el derecho a la educación en derechos humanos en tales contextos. Si bien éste está implícito en el derecho a la educación, la educación en derechos humanos resulta imprescindible para fortalecer la conciencia de la

18 El Art. 4º de la Ley Núm. 25.871 argentina (2003/2004) y el Art. 1º de la Ley uruguaya Núm. 18.250 (2008) establecen este derecho.

dignidad humana y del “derecho a tener derechos”, así como la exigencia de reconocimiento, protección, vigencia y realización plena de los derechos humanos. En la gramática de las democracias contemporáneas, esto significa educación para la ciudadanía plena¹⁹, o, para decirlo con palabras de Carlos Cullen: “Los derechos humanos son el núcleo fuerte de toda verdadera *paideia*, al menos entendiendo la educación como simultáneamente del hombre y del ciudadano...” (Cullen 2001: 190).

En un trabajo reciente Patricia La Porta ha señalado los riesgos latentes de asimilacionismo al patrón hegemónico global que se presentan en algunos programas de derechos humanos especialmente dirigidos a grupos culturales minoritarios o socialmente menos favorecidos. Según la investigadora y educadora argentina,

“[...] incorporar los dd hh en el curriculum escolar no es suficiente para garantizar el desarrollo de las aptitudes y capacidades para organizarse y demandar en su defensa, ni que los reclamos respondan a la interpretación que las diferentes comunidades hagan de los mismos acordes a su experiencia histórica y la vivencia de sus conflictos” (La Porta 2011a: 2).

Las consecuencias liberadoras de esta educación en derechos humanos no sólo dependen de los actores involucrados por la sociedad en primera instancia, como sería el caso de los Estados democráticos, sus organismos específicos y las ONGs vinculadas a estas actividades. A entender de La Porta, cuyo texto se sigue aquí con cierta libertad pero sin traicionar su sentido básico, educadores, organizaciones y funcionarios estatales deben abandonar estilos heterónomos e impositivos, más propios de “misioneros” que de educadores. Tampoco sería recomendable que se enarbolaran actitudes “proféticas”, asumiendo la hermenéutica interna realizada por referentes morales comunitarios

19 Si la Filosofía de la Liberación hizo del concepto de “pueblo” una de sus categorías fundamentales, la Filosofía intercultural que prolonga la anterior desde otros contextos, como se ha indicado en los párrafos introductorios, subraya la importancia de una noción de “ciudadanía” ampliada sometiendo a revisión las teorías liberales de la misma (Berisso 2012).

de cada grupo. Esta segunda opción, dice La Porta, pone en evidencia que tal tipo de educación en derechos humanos resulta una herramienta de dominación más “[...] en la medida que se enseña junto con la interpretación del derecho los mecanismos de demandas que funcionan y legitiman el sistema”. Recordando las palabras de J. Martí, podría señalarse que si los primeros recaen en universalismos vacuos que enmascaran imposiciones foráneas, los segundos serían criticables por su encierro “aldeano”, que no se atreve a proponer un universal interculturalmente construido y abierto.

Partir de las representaciones imaginarias que las y los integrantes de un grupo sociocultural tienen de los derechos humanos, del conocimiento de sus reivindicaciones y luchas históricas, y del vocabulario específico para referirse a ellos, que no siempre se formula discursivamente, resulta indispensable para comprender cabalmente cuál es la conciencia de su necesidad por parte de cada uno y colaborar con su formulación e incentivo. En efecto, anteriormente ya se señaló que solamente la conciencia de los derechos suscita su defensa a nivel individual y/o grupal y las acciones de resistencia y reclamo cuando existe la constancia o la sensación de que se los está violando o no protegiendo o no efectivizando adecuadamente. Sin embargo, tales acciones solamente tendrían un sentido de vocación universalista si se realizan en el marco de un diálogo intercultural que conduzca a la creación compartida del mundo al que desean pertenecer las y los interlocutores, constituidos como un “nosotros” agente, “nosotros” cuyos participantes no buscan tanto eliminar las diferencias culturales ni los disensos, sino las disimetrías de poder: “El diálogo intercultural es una posición ética en donde prevalece la *simetría de relación* sobre un fondo de apertura afectivo-emocional de todas las partes y un proyecto político que espera concretarse ‘entre nosotros’, un *nosotros*” (La Porta 2011a: 5-6).

Lo dicho en el párrafo anterior no debe comprenderse como una nueva versión armónica más propia de almas bellas que de seres y grupos humanos resistentes que “desde abajo” pugnan por la dignidad y los derechos. Para completar estas ideas en la conclusión del capítulo se hace referencia a la metáfora de la “traducción”, empleada como expresiva del diálogo o “polílogo” intercultural, tanto en sentido

epistemológico como en el ético-político, por filósofos y científicos sociales que defienden el enfoque intercultural (Bonilla 2005, 2006, 2008, 2012a, 2013, 2014; Dreidemie, Vior 2009; De Munter 2007; De Munter, Lara, Quisbert 2009; Estermann 2006; Fornet-Betancourt 2003, 2009; Panikkar 2004; Santos, B. 2009a, 2009b; Vior 2002). En consideración al sentido práctico de este texto, sólo corresponde el tratamiento ético-político de la metáfora para delinear mejor la idea del diálogo intercultural que se propone como posibilidad de enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales.

La metáfora de la traducción está provista de enorme potencial hermenéutico, dado que la traducción interlingüística es un fenómeno cultural universal, quizá la operación humana que mayores intercambios ha generado, con toda la ambigüedad y conflictos que subyacen a los mismos. Desde hace milenios, como señala Umberto Eco y con él varios autores, “la gente traduce”, si bien de manera siempre imperfecta. Por ello, más acá de las discusiones ontológicas y éticas acerca de si la traducción es posible y honesta, cabe considerarla como un proceso de negociación e intercambio entre las partes (Eco 2008: 15). Esto significa poner en relieve los aspectos políticos de la misma, habida cuenta de que las diferencias lingüísticas siempre implican relaciones de poder y dominación y que en todos los idiomas se registran las huellas de los efectos de estas relaciones. En consecuencia, “[...] traducir no es meramente transportar información y significado de un lenguaje a otro, sino que interfiere con un ‘Otro’ equilibrio de relaciones de poder” (Vior 2002: 202).

Para Nuestra América en particular esta metáfora de la traducción tiene enorme pregnancia en tanto evoca situaciones fundacionales de signo diverso y, en casos, contrario. La memoria histórica puede remontarse incluso a la propia España donde, siglos antes del “Descubrimiento” y del consecuente racismo lingüístico, cultural y religioso impuesto por la Corona de Castilla, se dio el esbozo un espacio “mediterráneo” de diálogo interlingüístico e intercultural con la espléndida actividad de las escuelas de traductores entre los siglos XII y XIV. Los términos acuñados en la época para designar la actividad de traducir, “trasladar”, y al traductor, “trasladador” (también “truiamán” o “turgimán”, que significan “intermediario”) (Torre 1994: 29), conno-

tan claramente situaciones de intercambio, mediación, negociación y diálogo, no siempre exentas de dominación ni de violencia. Sin duda, el impacto filosófico que tuvo esta experiencia también puede resultar inspirador para los estudios de filosofía intercultural nuestroamericana de este tiempo, si bien estas apuestas que aquí se comentan resultaron tempranamente abortadas por el proyecto expansionista de la corona española y el estrecho vínculo que ésta creó, con posterioridad a la expulsión de los judíos (Edicto de Granada) y a la caída del reino nazarí, entre proyecto imperial, evangelización e imposición del castellano. En un estudio seminal, R. Fornet-Betancourt ha señalado las consecuencias de tales acontecimientos para una filosofía intercultural latinoamericana del lenguaje (Fornet-Betancourt 2003: 122-127).

Tratándose de los contextos coloniales de Nuestra América, entonces, la metáfora de la traducción resulta ambivalente. No caben dudas de que por un lado fue vehículo de comunicación y de intercambios. Sin embargo, por otro, las traducciones fueron trasmisoras ante todo del acervo teórico y práctico del colonizador que era considerado valioso y, en mucha menor medida, del acervo del colonizado, generalmente desvalorizado. Las diversas formas y oportunidades de la traducción impuesta llegaron al extremo de constituir el paso previo al ocultamiento, enajenación y muerte de las lenguas del conquistado o colonizado. El ejemplo más flagrante de este potencial deletéreo de la traducción es el *Requerimiento* (1513), documento vigente hasta 1542, que leído a los nativos por un lenguaraz justificaba, bien la dominación, bien la “guerra justa”²⁰. Por otra parte, la política española de fundación de ciudades, llevó consigo, en expresión de Á. Rama, la creación de la “ciudad letrada” seguida por la “ciudad escrituraria” (la creación de universidades según el modelo español), imponiéndose en el medio filosófico y científico el empleo bilingüe del latín y del español, con omisión de las lenguas indígenas²¹.

20 Siguiendo a Adriana Puiggrós, J. Santos considera el *Requerimiento* como documento instituyente de la pedagogía de la dominación colonial en Nuestra América (J. Santos 2015).

21 Dada la brevedad del capítulo, se omiten importantes matices de esta historia.

A pesar de esta historia trágica, con la metáfora de la traducción en la Filosofía Intercultural se pretenden superar las prácticas monológicas de la filosofía académica, casi siempre diálogo asimétrico y de dominación entre maestro y discípulo, según lo muestra la intensa tradición del género dialógico de Platón a la fecha, así como la imposición de los estilos filosóficos europeístas. Considerada como “polílogo” de razones democrático y posible entre discursos situados y contextuales de diversa índole que, pretendiendo cada uno de ellos universalidad, aspiran de este modo a una universalidad abierta, o “universalidad de horizonte”, la filosofía intercultural no parte *a priori* de un *lógos* etno- y androcéntrico, negador del cuerpo y de la vida, como ha ocurrido con la filosofía europea en el continente primero y luego en los países coloniales. Por el contrario, ella sostiene la necesaria inclusión en el polílogo filosófico de las variables de la “condición colonial y postcolonial” y hace lugar epistémico a la pluralidad de las memorias de los pueblos, sobre todo las memorias del sufrimiento, de la dominación, de la resistencia y de la liberación. De igual modo, habida cuenta de la crítica temprana de la filosofía intercultural a los que se consideran “mitos” del pensamiento occidental (el pensamiento analítico, el pensamiento conceptual y el pensamiento escrito) (Paniikkar 2004), se da lugar también a las palabras no escritas de los pueblos y a sus formas de trasmisión oral, gestual, ritual, etc. El esfuerzo de comunicación intercultural, por otra parte, no presente lograr un único discurso, sino una hermeneusis mutua constantemente renovada en condiciones de respeto y de reconocimiento.

Siguiendo las tradiciones de la Filosofía de la Liberación, el enfoque intercultural, entonces, reconoce el valor discursivo y normativo universal de los derechos humanos en las versiones vigentes, pero estima que éstas no son definitivas y que aquéllos no constituyen un corpus de principios normativos cerrado y sujeto a una interpretación hegemónica que en la actualidad parece tener como función exclusiva la de posibilitar “democráticamente” la globalización neoliberal. En efecto, todavía quedan pendientes largos debates sobre la “justa” universalidad de los derechos humanos y muchos pasos en la tarea crítica del “desencubrimiento” intercultural de las versiones occidentales vigentes de los derechos humanos y la reformulación abierta de los

mismos. A lo ya señalado en el capítulo sobre la inteligencia intercultural de la universalidad, puede sumarse ahora el desarrollo reciente que hizo R. Fonet-Betancourt de la visión alternativa y práctica de la universalidad que se infiere del pensamiento relacional de José Martí. A partir de ella Fonet-Betancourt plantea como dilema práctico el de continuar con una universalidad entendida como privilegio elitista o el de convertirla en una práctica política de transformación participativa y simétrica del mundo. Si se opta por la segunda alternativa, la universalidad deja de ser un problema teórico en primera instancia, en tanto se impone concebirla como “[...] un método para fundar una convivencia solidaria bajo las condiciones de una humanidad plural” (Fonet-Betancourt 2013: 34). Vale decir, el fin práctico está primero y las conceptualizaciones contingentes de la universalidad, construidas en el diálogo y la traducción intercultural entendida como hermenéutica mutua, vienen después, sin desmedro de su necesidad.

No cabe terminar el capítulo sin la mención de la propuesta que en una línea similar a los autores tratados realiza B. de Sousa Santos²², quien estima que la política convencional de derechos humanos se deriva del colonialismo y del capitalismo y se basa en la supresión masiva de los derechos constitutivos (al conocimiento, a enjuiciar al capitalismo histórico en un tribunal mundial, a la transformación del derecho de propiedad en una orientada a la solidaridad, al reconocimiento de derechos a entidades incapaces de ser titulares de deberes, a la autodeterminación democrática, a organizar y participar en la creación de derechos). En consecuencia propone las bases para una concepción intercultural de una política emancipatoria de derechos humanos asentadas en dos reconstrucciones: la traducción de los lenguajes nativos de emancipación mediante la hermenéutica diatópica (realizada sobre el postulado de la incompletud de las culturas) y la reconstrucción posimperial de los derechos humanos que tome en cuenta los derechos “ausentes” en los documentos actuales (B. Santos 2009: 509-541).

22 Se cita a este pensador portugués, no sólo por la valía de sus textos y la influencia de éstos en el medio de Nuestra América, sino porque él mismo, que tuvo una actuación protagónica en varias ediciones del Foro Social mundial, se considera un habitante del “Sur”.

Para concluir esta contribución, se recapitulan algunos aportes que la filosofía intercultural ha hecho a la educación intercultural en derechos humanos:

1. Dado que los derechos humanos tienen origen o condición de posibilidad tanto en la conciencia de la dignidad humana como en la conciencia de la opresión, puede afirmarse que no son una creación del siglo XVIII moderno europeo, aunque debamos a esos debates, textos y documentos su gramática más exitosa y expandida.
2. Todas las culturas de la humanidad son portadoras de diversas representaciones de la dignidad humana y de los derechos humanos.
3. Las diversas declaraciones y documentos históricos o actualmente vigentes que han sido firmados por gran parte de los estados contemporáneos han de ser reconsiderados críticamente a la luz de su historización y contextualización, según los criterios del “desde dónde”, el “para qué” y el “para quién”. Esto permitiría identificar los derechos básicos no incluidos en estos catálogos y sus sujetos.
4. El sujeto de los derechos humanos no es un individuo humano abstracto sino las personas y grupos humanos concretos e históricos, sobre todo aquellos a los que se les niega el acceso a una “vida buena”, vale decir digna de ser considerada humana.
5. Educación y derechos humanos son términos coimplicados: en los procesos educativos que forman parte de la construcción de sujetos sociales y comunitarios se despliegan en su variedad y riqueza los derechos humanos, los alcances de su normatividad, las condiciones de su realización y los criterios para la denuncia de sus violaciones.
6. El modelo de la traducción, entendida ésta en sentido amplio y como hermenéusis cultural mutua, es apto para el armado de constelaciones interculturales de entendimientos de la dignidad humana y de derechos humanos.
7. La universalidad de horizonte que proclama la filosofía intercultural es antes práctica que teórica puesto que consiste no en una idea o imperativo *a priori* sino en la facilitación de la

convivencia solidaria bajo las condiciones de una humanidad plural.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, Y. (2012) *Reflexiones desde "Nuestra América". Estudios latinoamericanos de historia de las ideas y filosofía de la práctica*, Montevideo, Editorial Nordan-Comunidad.
- , (2008) *Filosofía latinoamericana y democracia en clave de derechos humanos*, Montevideo, Editorial Nordan-Comunidad.
- ALBA, A. (coord.) (2003) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacionales y Regionales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- ALFARO, S.; Ansion, J.; Tubino, F. J. (Eds.) (2008) *Ciudadanía Intercultural, conceptos y pedagogías desde América latina*, Lima, Fondo Editorial PUCP.
- ARPINI, A.; Molina, S. (comps.) (2008) *Filosofía, ética, política, educación*, Mendoza, UNCuyo.
- , ALVARADO, M.; Ripamonti, P.; Rochetti, C. (comps.) (2011) *Filosofía y Educación en Nuestra América*, Mendoza, UNCuyo.
- BALIBAR, É. (2005) *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*. Gedisa Barcelona.
- BARTOLOMÉ, R., C. (org.) (2010) *Direito às justiça, memória e reparação: A condição humana nos estados de exceção*, São Leopoldo, Casa Leiria.
- BELLOCCHIO, M. (2014) *La pedagógica como praxis de liberación, en la filosofía de Enrique Dussel*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (tesis de doctorado en Filosofía, inédita).
- BERISSO, D. (2004) "Apuntes sobre el currículum, Aportes a la problemática de su legitimación"; en Cullen, C. (Comp.) *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, Ediciones La Crujía, pp. 185-198.

- , (2006) “La educación como política en el marco de la educación política”, en Kohan, W. (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 261-266.
- , (2009) “Educar en la hospitalidad”, en: *Actas del IV Foro Educativo Escuela ciudadana, Ciudad educadora*, Buenos Aires, Grupo Calgary Editor, p.111-118.
- , (2010a) “Lévinas ante la exigencia educativa”, *Aprender, Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Núm. 13.
- , (2010b) “La hospitalidad educativa como praxis que derriba muros”; en Maliandi; R. (comp.) *Actas de las Jornadas Nacionales de Ética 2009: Conflictividad*, Buenos Aires, Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales, Tomo 1, pp.109-114.
- , (2012) *Los límites del concepto de ciudadanía en el marco de una ética latinoamericana. (De una ética de la liberación a una praxis intercultural)*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (tesis de doctorado en Filosofía, inédita).
- BERTTOLINI, M.; Langón, M. (2009) *Diversidad cultural e interculturalidad. Propuestas didácticas para la problematización y la discusión. Materiales para la construcción de cursos*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BEUCHOT, M.; Arriarán, S. (1999) *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- BONILLA, A. (1993) “El pensamiento latinoamericano y las celebraciones del V Centenario”, *Heteroglossia*, núm. 5, pp. 13-28.
- , (1994) “Ética y educación a distancia”, en Litwin, E.; Maggio, M.; Roig, H. (comp.), *Educación a distancia en los 90*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 80-88.
- , (2003) “‘Naturaleza humana’ como *desiderátum*: nuevas discusiones”, *Actas. XII Congreso Nacional de Filosofía*, Buenos Aires, AFRA, CD-Rom.
- , (2005) “El diálogo filosófico intercultural y el fenómeno migratorio: su tratamiento como ‘traducción’ en la ‘Escuela de Aachen’”,

- en *1º Congreso Latinoamericano de Antropología* (Actas), Rosario, CD-Rom, pp. 29-47.
- , (2006) “EL derecho a la educación en derechos humanos en contextos migratorios”; ponencia leída en el “Primer Coloquio Interamericano de Educación y Derechos Humanos. Experiencias, Problemas y Desafíos”; Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Provincia de Buenos Aires, 16 a 19-05-2006. Inédita.
- , (2008) “EL ‘Otro’: el migrante”, en Fernet-Betancourt, R. (Hrsg.), *Menschenbilder interkulturell. Kulturen der Humanisierung und der Anerkennung*, Aachen, Verlagsgruppe Mainz in Aachen, pp. 366- 375.
- , (2009 a) “La enseñanza de la Ética en la formación de los profesionales universitarios”, en Cerletti, A. (comp.) *La enseñanza de la Filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 111-124.
- , (2009 b) “Filosofía y educación”, en Ghiggi, G.; Pizzi, J.; Castro Pitano, S. (comps.), *Diálogo crítico educativo II. O sujeito educativo*, Pelotas, Br., EDUCAT, pp. 201-222.
- , (2010 a) “Vulnerabilidade vs. Autonomia. Conflitos de Migrações Contemporâneas”, *Passagens, Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, vol. 2, núm., pp. 4-38.
- , (2010 b) “Filosofía y violencia”, *Cuadernos-FHUYCS38. Violencia: Sentidos, Modelos y Prácticas*, pp. 15-40.
- , (2012 a) “Ética intercultural de los Derechos Humanos. Teoría y praxis de los derechos culturales” en: Centro de estudios transandinos y latinoamericanos, XI *Seminario Argentino Chileno y v Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales “A propósito de la integración. Las ciencias y las humanidades desde una perspectiva crítica latinoamericana”*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, CD-Rom.
- , (2012b) “Migraciones: el fenómeno biopolítico de nuestro tiempo. Reflexiones desde el Derecho Humano a migrar”, en: Assalone, E. y Bedin, P. (comp.) *Bios y Sociedad I. Actas de las I Jornadas Interdisciplinarias de Ética y Biopolítica*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata 2012, CD-Rom.
- , (2012c) “Implicaciones ético-políticas de las políticas migratorias actuales en la Argentina: el derecho humano a migrar entre

- el imaginario y las prácticas”, en *Actas. Encuentro Internacional “Filosofía, humanidades y artes. Caminos para pensar la democracia”*, Lanús, Universidad Nacional de Lanús. En prensa.
- BONILLA, A. (2013) “Ciudadanía interculturales emergentes”, en Cullen, C.; Bonilla, A. (eds.), *La ciudadanía en jaque, II. Ciudadanía, alteridad y migración*. Buenos Aires, La Crujía, pp. 7-38.
- , (2014) “Perspectivas interculturales para la enseñanza de la Filosofía en el nivel superior y universitario”, en Cerletti, A. (2014) *Actas*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, e/p.
- , (2015) “Reflexiones teóricas sobre la justicia transicional en América Latina”; en Bonilla, A. (coord.) *Racismo, genocidios, memorias y justicia*, Buenos Aires, Ed. Patria Grande, e/p.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; Grosfoguel, R. (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- CERLETTI, A.; Couló, A. (orgs.) (2015) *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires, Noveduc (en prensa).
- CERLETTI, A. (comp.) (2009) *La enseñanza de la Filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, EUDEBA.
- , (2008a) *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Ediciones de El Zorzal.
- , (2008b) Repetición, novedad y sujeto en la educación: Un enfoque filosófico y político, Buenos Aires, Del Estante.
- , (2002) “Filosofía/Educação: os desafios políticos de uma relação complicada”, en Kohan, W. (Org.) (2002) *Ensino de filosofia. Perspectivas*, Belo Horizonte, Autêntica, pp.13-22.
- CERQUEIRA, Filho, G. (org.) *Sulamérica. Comunidade Imaginada. Emancipação e integração*, Niterói, Editora da UFF.
- CHIVI, Vargas, I. (coord.) (2010) *Bolivia. Nueva Constitución Política del Estado. Conceptos elementales para su desarrollo normativo*, La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.

- , (2001) “Educación y derechos humanos”, en Fornet-Betancourt, R.; Sandkühler, H. (Hg.) *Begründungen und Wirkungen von Menschenrechten im Kontext der Globalisierung*, Frankfurt a. M. / London, IKO Verlag, pp. 176-190.
- , “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación” (2004a); en *VVAA Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, La Crujía, pp. 17-45.
- , (2004b) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- , (COMP.) (2007a) *El malestar en la ciudadanía*, Buenos Aires, La Crujía.
- , (2007b) *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, México, Editorial Pueblo Nuevo.
- , (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía.
- ; Bonilla, A. (comps.) (2012) *La ciudadanía en jaque. I. Ciudadanía, alteridad y educación*, Buenos Aires, La Crujía.
- , Bonilla, A. (comps.) (2013) *La ciudadanía en jaque. I. Ciudadanía, alteridad y migración*, Buenos Aires, La Crujía.
- DE Munter, K. (2007) *Nayra: Ojos al sur del presente (Aproximaciones Antropológicas a la Interculturalidad Contemporánea)*, Oruro, CEPA / Latinas editores.
- ; LARA, M.; Quisbert, M. (eds.) (2009) *Dinámicas interculturales en contextos (trans)andinos*, Oruro / Bruselas, CEPA / Vllir.
- DREIDEMIE, P.; Vior, E. (2009) “Condiciones de la participación ciudadana de las comunidades de origen inmigrante en Río Negro (Argentina): indagación teórico-metodológica para acceder al campo”. *Actas. VII Encuentro FOMERCO. “Frontera, Universidad y Crisis Internacional”*. Foz de Iguazú 09 a 11-09-2009.
- DUSSEL, E. (1980) *La pedagogía latinoamericana*, Bogotá, Nueva América.
- , (1994) *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*, La Paz, Plural editores / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNAS.
- , (2007) *Materiales para una política de la liberación*, Madrid / México, Plaza y Valdés.

- , (2011) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta.
- ; Mendieta, E.; Bohórquez, C. (eds.) (2011) *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1.300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*, México D.F., Siglo XXI editores.
- ECO, U. (2008) *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Traducción de Helena Lonzano Miralles. Montevideo, Lumen.
- FERNÁNDEZ, E.; Vergara, J. (eds.) (2007) *Racionalidad, utopía y modernidad. El pensamiento crítico de Franz Hinkelammert. Homenaje en sus 75 años*. Santiago de Chile, Editorial Universidad Bolivariana.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2003a), *Interculturalidad y filosofía en América Latina*, Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen.
- , (ED.) (2003b) *Resistencia y solidaridad. Globalización capitalista y liberación*, Madrid, Trotta.
- , (HRSG.) (2004 a), *Interculturality, Gender and Education*, Frankfurt a. Main / London, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- , (ED.) (2004 b), *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid, Trotta.
- , (2009), *Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural*, Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen.
- , (2011), *La Filosofía Intercultural y la dinámica del reconocimiento*, Temuco, Ediciones UC Temuco.
- ; Schelksohn; Gmainer-Pranzl, F. (Hrsg.) (2013) *Auf dem Weg zu einer gerechten Universalität. Philosophische Grundlagen und politische Perspektiven*. Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen.
- FREIRE, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Ed. Nueva Tierra.
- FUNTOWICZ, S.; Ravetz, J. (1993) *Epistemología Política. Ciencia con la gente*, Buenos Aires, CEAL.
- FURFARO, M. A. (2013) *El derecho de resistencia: desobediencia civil o rebelión*, Saarbrücken, EAE.

- GALLO, S. (2002) "Filosofia e educação: pistas para um diálogo transversal", en Kohan, W. (Org.) (2002) *Ensino de filosofia. Perspectivas*, Belo Horizonte, Autêntica, pp 277-287.
- GELMAN, J. (2011) *Interrupciones 2*, Buenos Aires, La Página.
- GRÜNER, E. (2010) *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*, Buenos Aires, edhasa.
- GUYOT, V. (1997) "La filosofía latinoamericana entre el sujeto histórico y la educación", *Alternativas*, Año I, Núm. 4.
- , (2002) "Pensadores latinoamericanos de la educación", *Alternativas*, Vol.4.
- GUYOT, V. et alii (2005a) *La filosofía y la escuela*, San Luis, Ediciones del proyecto.
- , (2005 b) "Educación, cultura y subjetividad", *Alternativas*, N°35-36.
- HINKELAMMERT, F. (1998) *El grito del sujeto. Del teatro-mundo del evangelio de Juan al perro-mundo de la globalización*, San José (CR), DEI.
- , (2001 a) *El nihilismo al desnudo. Los tiempos de la globalización*, Santiago de Chile, Ed. LOM.
- , (2001 b) "Los derechos humanos frente a la globalidad del mundo", *Estudios*, núm. 2, pp. 11-29.
- , (2003) *El sujeto y la ley*, Heredia (CR), EUNA.
- , (2005) "LA transformación del estado de derecho bajo el impacto de la estrategia de globalización", *Polis*, núm.10.
- , (2010) *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión*. Caracas, Fundación editorial el perro y la rana.
- HOERSTER, N. (2002) *Ethik des Embryonenschutzes. Ein rechtsphilosophischer Essay*, Stuttgart, Reclam.
- HOTTOIS, G. (2009) "Dignidad humana y bioética. Un enfoque filosófico crítico", *Revista Colombiana de Bioética*, vol. 4, núm. 2, pp. 53-83.
- Hoyos, Vázquez, G. (ed.) (2008) *Filosofía de la educación*, Madrid, Trotta.

- INSAUSTI, X.; Vergara, J. (Eds.) (2012) *Diálogos de pensamiento crítico*, San Sebastián / Santiago de Chile, Universidad del País Vasco / Universidad de Chile.
- KANT, I. (1951) *Crítica de la razón práctica. Crítica del juicio. Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Trad. M. García Morente; col. E. Miñana y Villagrasa para la *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires, El Ateneo editorial.
- KIMMERLE, H. (2002). *Interkulturelle Philosophie zur Einführung*, Hamburg, Junius Verlag.
- KOHAN, W. (1996) “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”. AULA, núm. 8, pp.141-151.
- , (ORG.) (2002) *Enseño de filosofía. Perspectivas*, Belo Horizonte, Autêntica.
- , (2007) *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- KUMAR, K. (1991) *Utopianism*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- LA PORTA, P. (2009) “Educar para la participación como conquista de la ciudadanía plena”; en Seibold, J. (Coord). *IV Foro educativo. Escuela ciudadana-ciudad educadora*. Buenos Aires, Grupo Calgary, pp. 337-349.
- , (2010) “Reflexiones acerca de los libros de Filosofía”, en Fioriti, G.; Cuesta, C. (comp.) *Debates sobre las relaciones entre las didácticas específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSAM Edita.
- , (2011 a) “Políticas de educación en Derechos Humanos. Más acá de Misioneros y profetas”, en *XI Seminario Argentino Chileno y V Seminario Cono Sur de ciencias sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales*, Mendoza, UNCUYO. CD-Rom.
- , (2011 b) “El derecho a la educación. Una oportunidad para evaluar la productividad de las teorías morales”, *Jornadas de investigación en filosofía*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata. <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar/actas-2011/comision-etica/La%20Porta-%20Patricia%20Alejandra.pdf/view>
- , (2012) “Educación para la participación como exigencia de justicia”; en Cullen, C.; Bonilla, A. (Comps.) *La ciudadanía en*

- jaque. Problemas éticos políticos de prácticas conquistadoras de sujetos. I*, Buenos Aires, La Crujía.
- LANGÓN, M. (2009) “Función filosófica y enseñanza de la filosofía”, en Cerletti, A. (comp.) *La enseñanza de la Filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 441-448.
- MACKLIN, R. (2003) “Dignity is a useless concept” *British Medical Journal*, vol. 327, núm. 7429, pp. 1419-1420.
- MICHELINI, D. (2010) “Dignidad humana en Kant y Habermas”, *Estudios de Filosofía práctica e Historia de las ideas*, vol. 12, núm. 1 (versión *on line*).
- MONTEAGUDO, A.; Tubino, F. (eds.) (2009) *Hermenéutica en diálogo: ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad*, Lima, Fondo Editorial PUCP.
- NACIONES Unidas (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml> (última visita 24-01-2015).
- NOTE, N.; Estermann, J.; Fornet-Betancourt, R.; Aerts, D. (eds.) (2009) *Worldviews and Cultures: Philosophical Reflexions from an Intercultural Perspective*, Heidelberg, Springer Verlag.
- PANIKKAR, R. (2004) “Las tres grandes interpelaciones de la interculturalidad”, en Fornet-Betancourt, R. (Hrsg.), *Interculturality, Gender and Education*, Frankfurt a. Main / London, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, pp. 27- 46.
- PYRRHO, M.; Cornelli, G.; Garrafa, V. (2009) “Dignidad humana. Reconocimiento y operacionalización del concepto”, *Acta Bioethica*, vol. 15, núm. 1, pp. 65-69.
- QUIJANO, A. (2014) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- RAMA, A. (2004) *La ciudad letrada*. Pról. C. Monsiváis. Santiago de Chile, Tajarar.
- ROIG, A. (2002) *Ética del poder y moralidad de la protesta. Respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo*, Mendoza, EDIUNC.
- , (2011) *Rostro y filosofía de nuestra América*, Buenos Aires, Una ventana.

- ROSILLO, Martínez, A. (2013) *Fundamentación de los derechos humanos desde América Latina*, México, Itaca.
- RUBINELLI, M. L. (comp.) (2009) *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y Ciudadanía en la Escuela. Reflexiones desde América Latina*. Tomo I. San Salvador de Jujuy, EdiUnju.
- , (COMP.) (2010) *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y Ciudadanía en la Escuela. Reflexiones desde América Latina*. Tomo II. San Salvador de Jujuy, EdiUnju.
- , (COMP.) (2011) *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y Ciudadanía en la Escuela. Reflexiones desde América Latina*. Tomo III. San Salvador de Jujuy, EdiUnju.
- ; Andrade, V. (coords.) (2013) *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y Ciudadanía en la Escuela. Reflexiones desde América Latina*. Tomo VI. San Salvador de Jujuy, EdiUnju.
- SALAS, R. (2004) “The Teaching of Philosophy in Latin America. An Intercultural Point of View”, en Fernet-Betancourt, R. (Hrsg.), *Interculturality, Gender and Education*, Frankfurt a. Main / London, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, pp. 125-154.
- SANTOS, B. (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid / Bogotá, Trotta / ILSA.
- , (2009a) *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI / CLACSO.
- , (2009b) *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*, Madrid / Bogotá, Trotta / ILSA.
- SANTOS, J. (2012) *¿Paulo Freire o Michel Foucault? La educación: ¿un mecanismo de opresión o el camino hacia la libertad?*, Saarbrücken, EAE.
- , (2014) *Filosofía intercultural y pedagogía. Aportes de Paulo Freire*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (tesis de doctorado en Filosofía, inédita).
- SCANNONE, J. (2009) *Discernimiento filosófico de la acción y pasión históricas. Planteo para el mundo global desde América Latina*, Barcelona / México, Anthropos / Universidad Iberoamericana.
- SEIBOLD, J. (2006) “La Interculturalidad como desafío. Una mirada filosófica”, *Stromata*, Año 62, núm. 3/4, pp. 211-226.

- , (2008) “La ciudadanía intercultural. Un nuevo desafío para nuestros pueblos Latinoamericanos y Caribeños”, *Stromata*, Año 64.
- , (2009) “Educación ciudadana intercultural. Una pedagogía del reconocimiento intercultural de todos y para todos en vísperas de los Bicentenarios”, *Stromata*, año 65, pp. 187-206.
- , (COMP.) (2010) *Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario. VI Foro Educativo*, Buenos Aires, La Crujía.
- SIEGESTLEITNER, A. / Knoepffler, N. (eds.) (2005) *Menschenwürde im interkulturellen Dialog*, Freiburg, Alber.
- TODOROV, T. (1982) *La Conquête de l'Amérique: La Question de l'Autre*, Paris, Seuil.
- TORRE, E. (1994) *Teoría de la traducción literaria*, Madrid, Síntesis.
- TUBINO, F. (ed.) (2012) *Universidad e interculturalidad: desafíos para América Latina*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Red Internacional de Estudios Interculturales - RIDEI.
- VAZQUEZ, R. (1997) *La educación liberal*, México. Fontamara.
- VERGARA, J. (2010) “La concepción de la educación de Hayek y Friedman”, *Enfoques Educativos*, vol. 11.
- VIOR, E. (2002) “Visions of the Americas and Policies of Translation”; en Herbrechter, S. (Ed.) *Cultural Studies Interdisciplinary and Translation*, pp. 197-214.
- , (2012) *Migraciones internacionales y ciudadanía democrática. Influencias de las comunidades de origen inmigrante sobre el desarrollo político en Alemania, Argentina y Brasil*. Frankfurt, Editorial Académica Española.
- WALSH, C.; García Linera, A.; Mignolo, W. (2006) *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- WIMMER, F. (2004). *Interkulturelle Philosophie*, Wien: WUV UTB.