RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Ripa, Luisa

Algo de filosofía y la educación en derechos humanos

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Ripa, L. (2014). Algo de filosofía y la educación en derechos humanos. Revista de ciencias sociales, 6(25), 151-162. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1596

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad
Nacional
de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Luisa Ripa

Algo de filosofía y educación en derechos humanos

El triple entramado entre educación y derechos humanos

Se trata de las relaciones entre derechos humanos y educación (EDH), según una triple perspectiva que las distingue y las vincula. La comparación distiende y relaciona íntimamente el derecho a la educación con la educación en derechos humanos y, finalmente, con los derechos humanos en la práctica educativa misma (Ripa, 2006, pp. 61-70). Nuestra tesis sostiene que el *derecho a* la educación y la *educación en* derechos humanos se fundan entre sí y se cumplen, en definitiva, en la *práctica* misma de la enseñanza-aprendizaje, desde los sistemas educativos hasta en el tráfico *intra-áulico* en el que se da o no el respeto a los derechos de todas y todos.

En los tres escenarios, la relación se complejiza y es preciso mirarla con detenimiento.

En el primer cruce del tema del derecho a la educación, la complejidad sigue los derroteros del efectivo *acceso* a la educación que tengan todas las personas. El abanico se distiende geográficamente (culturas y economías que efectivizan o dificultan y hasta impiden llegar a estudiar); temporalmente (edades y posibilidades abiertas o clausuradas) e ideológicamente (tesis de la inclusión o de diversas exclusiones selectivas). También se diferencia por niveles: inicial, primario, secundario y superior.

Por fin, es distinta la disponibilidad de la educación de calidad y la que no lo es. De este modo, los distintos informes de las Naciones Unidas muestran que las mujeres de zonas empobrecidas y cuyas pieles tengan tintes diversos, desde el amarillo, bronce hasta las va-

riadas negruras, son, sin lugar a duda, las que menos pueden acceder efectivamente a una educación de calidad y a todos los niveles. Sus compañeros de etnia y de situación socioeconómica les siguen en dificultades para estudiar: otras mujeres, trabajadoras, habitantes de urbanizaciones precarias y distantes de los centros; otros trabajadores, con doble empleo y viviendas distantes sufren también barreras poderosas.

Ideológicamente recién estamos liberándonos de la tesis de que la educación no es posible para todas porque en realidad no es necesaria para todos. En la progresión en la que las leyes van incorporando más niveles al espacio de la educación que es *obligatoria* puede advertirse el crecimiento de la conciencia respecto de este derecho al saber. Esta obligatoriedad progresiva se desprende del argumento de la necesidad, siempre variable y no pocas veces fundada en teorías naturalistas. La perspectiva del derecho cierra los argumentos de necesidad y progresividad hacia el estatuto de la obligación.

El desafío para arbitrar los medios para que se pueda acceder, progresar, permanecer y graduarse es inmenso; y pese a que en las últimas décadas se ha progresado notablemente en este aspecto, los márgenes, desiertos y pantanos en los que muchas personas se encuentran todavía nos obligan a encontrar las estrategias de convocatoria y habilitación a fin de que quien quiera estudiar pueda hacerlo y hacerlo con éxito.

En efecto, las discriminaciones etarias respecto de las oportunidades gozan de buena salud en medio de los discursos enfáticos sobre derechos humanos y firmes tradiciones académicas que suelen confundir excelencia educativa con escasez de graduaciones: con un curioso y acrítico pensamiento se argumenta que toda falencia en el resultado de la educación es responsabilidad de los estudiantes, y la variable de la mejora en la capacidad pedagógica y didáctica de los docentes no suele jugar un papel siquiera modesto. De este modo, el derecho se restringe a los que llegan temprano y tienen capacidad de adaptación a los códigos establecidos.

La segunda relación es la que la educación tiene con los derechos humanos como *contenido* a enseñar, como tema específico. La cuestión es la inserción efectiva ahora en los currículos y la caracterización concreta de *lo* que se enseña de derechos humanos. También aquí podemos ver datos duros que nos permiten cuantificar cursos y programas con datos cualitativos que nos permiten discernir acerca de la ubicación real que esos contenidos tienen en los planes: cursos curriculares o extracurriculares, permanentes u ocasionales, en los espacios y según la perspectiva del derecho y la formación en leyes o pregonando la formación general, o médi-

ca, psicológica, de las ciencias naturales, filosófica, etc. El debate central suele darse en términos de la especificidad o la *transversalidad*: si deben arbitrarse cursos que tematicen central y/o exclusivamente a los derechos humanos, o si deben ser parte de muchas y hasta de todas las materias de los distintos currículos. La apuesta por la transversalidad argumenta a favor de la universalidad y multiplicación temática, que no puede ignorarse en ningún encuadre específico. Pero la realidad suele ser la de la dilución y especie de convidado menor que no llega a perfilarse con autonomía conceptual y de datos precisos.

El tercer cruce EDH es el que se da como *estilo* en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos preguntamos por la vigencia de los derechos en ese proceso, esto es, en las dinámicas institucionales concretas, en los vínculos grupales y personales, y en el modo como circulan el poder, el respeto y el reconocimiento. Los derechos de los individuos y de los grupos son tales según se participe realmente en el poder de decidir planes y políticas, en la toma de decisiones institucionales y, sobre todo, en el respeto a las personas, sus pareceres e intereses, sus tradiciones y deseos en el punto preciso del reconocimiento de cada persona, y así, evitar las mil formas abiertas y sutiles de discriminación y exclusión.

Sobre este último tema –los derechos humanos en la práctica educativa–, nos preguntamos por el respeto efectivo a los derechos humanos en la práctica áulica, en las instituciones escolares y en las políticas públicas para la educación. Quisiéramos ilustrar el nivel de apertura que significó la propuesta con la elección de los *ejes y subejes temáticos* que elaboramos para la convocatoria:

La EDH en la práctica educativa.
En el aula y su metodología:
• convivencia, respeto mutuo y atención a la diversidad;
• estrategias y métodos participativos en EDH (en los distintos niveles educativos);
• desarrollo del pensamiento crítico vs. formalismo discursivo;
• formación en culturas de resiliencia y empoderamiento subjetivo.

En las instituciones educativas y su gestión:
• circulación de poderes en el interior de la institución, pertenencia y gestión educativa;
• participación de la comunidad educativa en gestión y en resolución de conflictos;
• evaluación y comunicación institucional, instrumentos formales e informales de registro;

• representaciones sociales del control, la seguridad y la eficacia formativa.

En las políticas públicas educativas y el ejercicio de la ciudadanía:
• descentralización, financiamiento y control público de la educación;
• participación en la elaboración de planes, leyes y reformas educativas;
• referencia a lo público, movimientos sociales y ejercicio de la ciudadanía;
• comunicación, interacción y formación de redes y educación formal e informal.

Este tema logró un enorme crecimiento en el interés y en las realizaciones que fueron multiplicando cada vez más los trabajos y comunicaciones sobre estos contenidos, las distintas experiencias en marcha, las fortalezas y debilidades que se pueden encontrar en la educación y los derechos humanos. Los sostenía la convicción de que la vigencia plena de los derechos humanos en nuestra educación supone que haya pleno acceso, que los derechos humanos sean parte del currículo formal y de los emprendimientos no formales que la incluyen, y que formen la atmósfera que se respira en las aulas, en las instituciones escolares y en la *cultura de los derechos humanos* en las relaciones sociales y en las disposiciones políticas.

En efecto, la proclamación del derecho y la inclusión de los temas concretos referidos a derechos humanos en los planes de estudio no asegura que estos derechos sean efectivamente reconocidos en las relaciones que las prácticas educativas establecen. Suelen advertirse a nivel áulico, donde hay percepción clara de los gestos y metodologías que respetan o que vulneran los derechos. Pero suelen ser más invisibles en los ámbitos de las políticas públicas y de las instituciones, en sus estructuras y funcionalidades.

De este modo, podemos preguntarnos, por ejemplo, por la participación en los procesos de evaluación y transformación de las políticas educativas y por la efectiva democratización de las decisiones en los distintos ámbitos: nacional, regional y local.

Dentro de las instituciones educativas, podemos preguntarnos nuevamente por la democracia efectiva con la que se implementan los distintos proyectos y propuestas; con la que circulan notificaciones y se producen evaluaciones; con la que se integran los miembros de la *comunidad educativa* o con la que se circula por una burocracia impersonal, etc. En los ámbitos educativos, desde la planificación política más global hasta las actividades áulicas, podemos distinguir formas de respeto a las diferencias de muchos

tipos o la imposición de una manera uniforme de plantear la verdad y la justicia. Los estilos y rutinas en las relaciones intersubjetivas y entre los grupos son parte también de esta práctica a la que nos referimos.

En este último lugar, la educación se une a la cultura: hablamos de una *cultura de derechos humanos*, cultura de la paz o fórmulas semejantes. Sin embargo, este discurso positivo puede enfrentar el derecho a la educación y la cultura. Entonces, ¿es el acceso universal a la educación un derecho o un sometimiento de las culturas particulares y minoritarias? Cuando se habla del derecho universal a ser educado, ¿se reconoce un derecho de las personas y las comunidades o se impone un esquema de progreso y humanización propio de la civilización blanca, occidental, cristiana y capitalista? Y en cuanto a los programas y currículos donde se enseñan los derechos, tenemos que preguntarnos: ¿son los derechos humanos como contenido a enseñar una ampliación cognitiva o un dominio de las tesis y teorías occidentales? Esos listados, esas formulaciones y sus avatares históricos de acuerdos, aprobaciones, firmas y ratificados ¿son materia de una historia y una definición de la condición humana o son importación de conquistas de un sector de la humanidad –el preciso sector que quedó herido por la experiencia de la Segunda Guerra Mundial y quiso organizar la comunidad planetaria de acuerdo con nuevas tesis y fórmulas que aseguren que nunca más el genocidio y el exterminio serán moneda corriente en las políticas y empresas de las naciones–? Y, al contrario, la defensa de la diversidad ¿no esconde muchas veces una verdadera ignorancia de los reales deseos, inteligencia y capacidad de decisión de las personas concretas, de las comunidades, de las que tantas veces se supone cuál es su mayor bienestar y no se les pregunta a la hora de implementar cambios y proyectos? (Ripa, 2010, pp. 85-97).

Los espacios y los cruces, que terminaron en auténticas cuestiones, nos permiten y nos obligan a pensar con seriedad y apertura lo que tantas veces aparenta ser obvio. Porque la obviedad, parece haber aprendido la filosofía, es la tumba de tantas verdades compartidas o anheladas.

El fenómeno de la preocupación actual por los derechos humanos y la insistencia en esa preocupación, pese a las dificultades e impugnaciones que tales derechos han ido sufriendo, concluyen en la tesis de que los cruces, las diferencias, las dificultades y, aun, los conflictos, son muestra de una auténtica fecundidad y riqueza que prueban que los derechos humanos no son ninguna clase de ley divina, dada e inalterable, sino preocupación e interés vivo de los humanos y de las naciones que se afligen por la paz, la dignidad y el bienestar de todos.

Los derechos humanos no son *tranquilos*: es parte de su condición general la de ser *aceptados* y hasta *proclamados*, a la vez que desconocidos o marginales.[1] Entendemos que esta tensión obedece, entre otras causas posibles, a una cierta condición de *míticos* que detentan los derechos humanos. Vistos como merecedores de aclamación y proclama –cuando no como aptos para su utilización como *arma eventual*–, no cuentan con pareja decisión de involucración efectiva en sus temas: historia, complejos, políticas, ratificaciones, contenidos, supuestos, fundamentaciones –o prohibición de fundamentarlos–, y, sobre todo, conflictos que los atraviesan.

Algunos conflictos, por decirlo de alguna manera, *objetivos*: referidos a los contenidos precisos y las posibles tensiones, en algún caso, entre lo que se declara en un tratado y en la siguiente convención, o con la manera como son expresados –el lenguaje, el aporte conceptual, etc.–.[2] Globalmente, como ya adelantamos, los derechos humanos han sufrido la denuncia de que expresan la manera de entender la dignidad humana propia de la filosofía europeo-norteamericana, occidental y cristiana. Su pretensión de universalidad ha sido y es cuestionada. Esto nos vincula a la conflictividad que podríamos designar como *subjetiva*: la que nace de las distintas maneras de ver y sentir sus necesidades y sus voluntades por parte de las también distintas comunidades humanas. La cuestión misma de si se trata de derechos de los *individuos* o de las comunidades está en la base del debate que los atraviesa. Aquí, las acusaciones no hablan de contenidos o conceptos, sino de juegos de *poder*: quiénes y dónde imponen los *derechos* para todos los demás; quiénes y dónde se juzga a los que se juzga, etc.[3] En términos filosóficos, la navaja conceptual de la diferencias *moderno-premoderno* puede ser un obstáculo mental para la comprensión de estilos y diferencias.

Pero existen otros conflictos, referidos ahora a nuestro tema, que vinculan a los derechos humanos con la educación.

- En la perspectiva de lo que llamamos los *contenidos*, tenemos que recoger todas las cuestiones teóricas, con sus implicancias éticas, filosóficas y políticas. ¿De *qué* hablamos cuando hablamos de derechos humanos? ¿Solamente de enunciados positivos y regulados como forma de garantías universales? ¿O también hablamos de *valores*? ¿Nos referimos a un contenido que podrá ser enseñado en las escuelas de leyes y de derecho o a definiciones de ser y de deber ser que podrán interesar a médicos, arquitectos, ingenieros agrónomos, pedagogos, etcétera?[4]
- En cuanto al *acceso* a la educación en tanto derecho, también nos enfrentamos, como anticipamos, a un especial conflicto. Cuando niñas y niños son llevados, en número creciente, a la es-

[1] Parte de las conclusiones de nuestra investigación lo demuestran: las universidades manifiestan un profundo interés por los derechos humanos, paralelo a una situación de marginalidad y desconocimiento general sobre lo que se hace en sus propias instituciones. El entusiasmo con que se recibe la noticia de nuestra investigación se acompaña de increíbles dificultades para acceder a los espacios concretos y a los responsables ciertos de tal educación, insistimos, en las propias instituciones.

[2] Por ejemplo, la referencia a la *naturaleza humana* como fundamento, o a la existencia o no de *recursos* para la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales.

[3] Como muestra podemos mencionar los casos de juicios internacionales, que si bien han logrado derribar las barreras de las complicidades nacionales, no parecen llegar todavía ni remotamente a procesar a los involucrados en guerras y genocidios desde el gobierno norteamericano o de algunos países europeos. Convengamos que el proceso a Pinochet o Videla han sido logros importantes, pero no dejan de ser militares del Tercer Mundo. Los Bush, los Blair, los Aznar no parecen afectables por causas concretas, reales y posibles desde la nueva concepción del derecho internacional y mundial.

[4] He discutido este tema en mi ponencia "¿En qué facultades debe enseñarse derechos humanos? La novedad de la

cuela pública: ¿se atiende a un derecho y se respeta así a la persona que lo detenta, o se fuerza a un estilo de ser y de progresar en el saber y en la vida que tiene por parámetro la *civilización* imperante en Occidente? La relación inversa entre la educación informal, encargada a las tradiciones culturales, y la educación formal es la que nos lleva a preguntarnos si hemos pensado con toda seriedad esta cuestión. Por otro lado, la significación rotunda en el poder de acción estratégica que otorga la capacitación en la lectoescritura, en los cálculos matemáticos y en el conocimiento de los horizontes históricos, geográficos y de las ciencias naturales no nos permiten ser livianos a la hora de responder. Hace unos años, se produjo un fuerte debate entre una comunidad menonita y el gobierno de la provincia de La Pampa, en la República Argentina. Se enfrentaron, por un lado, las prácticas tradicionales con fuerte contenido de convicciones comunitarias y, por el otro, la ley de educación nacional y su reglamentación provincial. ¿Podían los menonitas enseñar a sus hijos exclusivamente algunas partes de la Biblia, de la historia alemana e historia sagrada? ¿Podía el gobierno provincial asegurar a los futuros ciudadanos un conocimiento básico que les permitiera un desempeño razonable en el mundo en el que las opciones no fueran exclusivamente la de continuar perteneciendo a la comunidad menonita? ¿Sería nuestra respuesta la misma si se tratara de una comunidad indígena?[5]

• Por último, pensemos en la cultura de los derechos humanos y la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Hasta qué punto los derechos humanos son definición real de la manera de movernos y conducirnos? ¿En qué medida son manipulados por distintos actores, apelando a los *derechos humanos* para contestar cualquier evaluación negativa o restricción en licencias laborales, etc.? ¿Cómo opera en la capacidad de conocer el que se hable de estos temas en un estilo autoritario, patriarcal, discriminador, que niega en la praxis lo que proclama en la letra?[6] ¿Qué significa crecer con honestidad y con seriedad teórico-práctica en una cultura de los derechos humanos? La práctica viva, con su necesaria diversificación y creatividad a la hora de resolver y decidir en cada situación concreta (Ricoeur, 1996, pp. 173-327) es la que sella el saber de los derechos humanos como *cierto* y este es el que permite apoderarse del derecho como *propio* –¡como derecho!–. Si el derecho nos obliga a mirar con cuidado matices y diferencias, si el contenido curricular referido a los derechos nos obliga a reparar en su extensión y validez, es la vida organizada éticamente según los derechos humanos la que cierra en verdad y en poder lo que si no puede ser una hermosa expresión de deseos y fuente de frustración.

perspectiva", VIII Encuentro Nacional de Comités de Ética de la Salud "La salud de hoy y la vida de mañana: ¿derecho o mercancía?", BIO&SUR, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires, 10-11 de diciembre de 2004.

[5] La doctora Rita Segato, de la Universidad de Brasilia, tiene importantes investigaciones y desarrollos teóricos en el tema del "Pluralismo Jurídico" y en los casos en los que se impone una multiplicidad de códigos de legislación positiva, así como casos en los que las definiciones subjetivas, por ejemplo de mujeres representantes de todas las comunidades originarias de Brasil, combinan su entrenamiento en temas de derechos humanos, en especial, como derecho a la no discriminación en tanto que mujeres, con los derechos de sus comunidades y grupos étnicos, no siempre coherentes.

[6] Este tema ha sido profundamente tratado por Enrique Dussel en lo que llama el "principio de coherencia" entre los diversos campos en los que el sujeto se desempeña (Dussel 2007 y Dussel 2009).

La *novedad* de los derechos humanos: *un nuevo mundo es posible*

A pesar de estos cuestionamientos, estamos convencidos de que el discurso de los derechos humanos aporta positivamente al crecimiento personal y comunitario en el bien y la justicia (Ripa, 2005, pp. 769-782).

En primer lugar, porque, como hecho discursivo, precisamente pone nombre, amplía la semántica de los derechos y, de ese modo, denomina con precisión lo que hasta ese momento era un sufrimiento mudo e indiscernible. Segato lo muestra, por ejemplo, en el progreso del elenco de los delitos sexuales contra las mujeres, que lentamente han ingresado a los códigos penales para condenar lo que antes solo era dolor para tantas mujeres en el mundo (Segato, 2003, pp. 131-148 y 251-261).

En segundo lugar, porque este discurso social y jurídico, pero también escolar de los derechos humanos hace retroceder dos discursos posibles: el discurso de la *beneficencia*, porque lo que se tiene por derecho no se tiene por don gratuito de ser humano o por don divino que lo regale; y el discurso de la mal llamada *meritocracia* –que debiera ser de mérito, simplemente–, porque lo que se debe por derecho humano no es preciso ganarlo ni es fruto de algún esfuerzo o logro personal o grupal. Nadie tiene que agradecer los derechos humanos y nadie tiene que ganárselos.

En tercer lugar, porque esta ampliación cultural de los derechos humanos es una forma de cumplirse la antigua meta de un *Estado de derecho*, pero con una importante diferencia. En efecto, el Estado de derecho, el derecho como un Estado para los ciudadanos tiene un marco regulatorio, de carácter negativo, que opera a modo de amenaza ante las posibles transgresiones o agresiones a los hombres y mujeres que están amparados por este estado de cosas. Pero los derechos humanos, ya en el plural de su semántica, anuncian una multiplicidad que, si bien puede significar complicaciones, constituye sin duda una especial riqueza y condición novedosa. Entendemos que los derechos humanos cumplen entre nosotros una peculiar función de *definición antropológica*. No solamente nos dicen cómo podemos actuar si nos agreden: nos dicen también quiénes somos y cómo somos. La *identidad* personal y comunitaria sufre una ampliación significativa por este discurso amplio y multiplicado. Por esa razón, nadie o pocos se interesan en estudiar *Derecho* a secas, pero todos, en principio, quieren saber de *derechos humanos*. La dignidad cierta, pero tan vulnerable, resulta así fundada y ampliada, en la medida en que resulta dicha y dicha en un relato compartido; como dijera Rorty, *conversado*.

Esta función eminentemente cultural se nutre de las tensiones y se abre hacia los cambios que, simple y rotundamente, se hacen cargo de los dolores. Los sufrimientos de varones y, sobre todo, de mujeres, de aborígenes, de pobres, de homo y transexuales, de deficientes físicos y mentales, por hacer un enunciado mínimo, son los que impiden clausurar a las culturas en cómodas definiciones de sí, de su pasado y de su futuro. La tensión se hace cargo de la incomodidad y el dolor, tantas veces hasta la muerte en sentido estricto y desaparición de personas y grupos dentro de las comunidades nacionales. La novedad de esta función antropológica cumple un papel de auténtico *empoderamiento*: los que así empiezan a hablar y a escuchar en términos de derechos humanos hacen de su condición y de la de sus semejantes una firme propuesta de dignidad, merecedora de respeto y reconocimiento.

Precisamente por lo que tiene de definición antropológica y de circulación plural y colectiva, esta perspectiva lingüística –en sentido amplio– se hace cargo tanto de lo propio como de lo común, de lo trasmitido como de lo nuevo, de lo habido y de los deseos. La perspectiva conflictiva debe ser reconocida como garante de no oclusión: tanto por la negativa de las diferencias como por la fijeza en tradiciones aberrantes. La conflictiva, por último, es garante de la movilidad continua y el perfeccionamiento constante de los instrumentos y de sus enunciados, de las novedades y de los frentes que se abren para ampliar la realidad de que los derechos humanos son derechos de todos y todas en todos los lugares y para siempre.

Enseñar derechos humanos, permitir que todos y todas *accedan* a la educación y, sobre todo, lograr que ese acceso y ese aprendizaje se hagan en el *estilo* de los derechos humanos, respetando la identidad que nos revelan, puede ayudar a lo que el profesor Dussel gusta repetir en sus cursos y textos, lo que los zapatistas llaman *un nuevo mundo posible*:[7] "un mundo donde quepan todos los mundos". Si la imbricación es indudable podríamos apostar, sin embargo, a que la segunda instancia, la educación *en* derechos humanos, tiene una cierta prioridad productiva sobre las otras dos. Porque aunque el acceso es *en bruto,* la posibilidad misma de educación y la práctica es la verificación real de los derechos humanos –como acabamos de decir–, es la *noticia* sobre el contenido la que va modificando de tal manera las comunicaciones, los códigos lingüísticos y, de allí, los códigos normativos. En definitiva, va modificando la conciencia personal y comunitaria de tal manera que se vuelve un proceso del que no hay vuelta atrás, hacia un extremo del arco, en relación con las políticas públicas y las exigencias sociales y, en el otro extremo del arco, en relación con los vínculos, los gestos y las palabras de la vida misma entre las personas.

[7] Esta expresión une felizmente la tensión entre *un mundo,* el mismo y universalmente válido para todos y todas, y *todos los mundos* con sus diferencias, riquezas y tensiones, en principio, infinitas.

Finalmente…

Una última consideración referida al *estilo* de esta ampliación discursivo-cultural descripta. A partir de una sugerencia de Ricoeur[8] (Ricoeur, 2006, pp. 63-70) creo que podemos volver a mirar "el discurso de los derechos humanos" atendiendo a la persona gramatical que lo dice (Ripa, 2013, pp. 97-114). Inicialmente fue dicho en tercera persona, esto es, como impersonal: tal es el estilo de los tratados y documentos. Si nuestra propuesta respecto a la modificación identitaria es cierta, el nuestro es el tiempo en que se dicen en primera persona: se trata de *mi* derecho, soy yo el sujeto de derecho. Pero lo que parece llamarse la *explosión de la diversidad* y la impresionante ruptura de fronteras que ha significado la ampliación exponencial de las comunicaciones y la virtualidad, quizá el nuestro sea el tiempo de comenzar a decir "los derechos" en *segunda persona*: pero no en la forma de dirigirnos al otro comunicándole quién sabe qué verdad liberadora, sino en la forma eminente de la *escucha*, del silencio respetuoso que acoge la palabra del otro dándole la posibilidad –solo la posibilidad, pero nada menos– de que cuando termine de hablar, algo haya cambiado en mí. La forma eminente de la *afectabilidad* que Ricoeur llama "hospitalidad lingüística". Precisamente entendemos que la gran revolución ética de este segundo decenio del tercer milenio es la de una *ética de la escucha* que con la forma de la espera y el retroceso hace lugar verdadero no al *tú* del otro, sino al *yo* del otro, que es un yo, tan yo como yo. De allí, a la expectativa de la reciprocidad, que es la forma más alta de reconocimiento del otro como un ser tan capaz como yo lo soy (Ricoeur, 2006, pp. 191-308).

Solo así la EDH logrará enfrentar auténticamente los problemas, tensiones y dificultades concretas, y logran un diseño que nos permita afirmar que esta será reconocida en el futuro como la *era de los derechos humanos*.

Y tres sugerencias finales. Pensar y ver si sí y entonces qué significa un posible corrimiento en los discursos *menores* (locutores de noticieros, grafitos en paredes, etc.) de expresiones en términos que aluden a categorías de la *ciudadanía* a expresiones que aluden a categorías de *humanidad*.[9] Un posible corrimiento de propuestas de *paz* a propuestas de *compartir*. El movimiento de los escenarios multitudinarios de la plaza a los escenarios multiplicados de la virtualidad de las pantallas, en especial, de las redes sociales. Realidad, ambigüedades y perspectivas podrían ser otras variables de análisis, para seguir haciendo algo de filosofía y EDH.

[8] Se trata de la propuesta que hace en su fundamentación de la ética al establecer en el primer nivel a la libertad, pero *dicha* en primera, segunda y tercera persona.

[9] Victoria Kandel, de la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata, propone una elaboración en ese sentido.

Bibliografía

Dussel, E. (2007), *Materiales para una política de la liberación*, México, Plaza y Valdés.

—— (2009), *Política de la liberación*, Madrid, Trotta.

Ricoeur, P. (1996), Sí mismo como otro, Buenos Aires, Siglo XXI.

—— (2001), *Amor y justicia*, Madrid, Caparrós.

—— (2006), *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, México, Fondo de Cultura Económica.

Ripa, L. (2005), "Des droits et des pactes entre le désir et la désillusion. Une lecture de la philosophie kantienne sous la lumière de l´étique de Paul Ricoeur", en Rohden, V., R. Terra y G. de Almeida, *Recht und Frieden in der Philosophie Kants. Akten des X Internationalen Kant-Kongresses Herausgegeben*, Berlin y NuevaYork, Walter de Gruyter.

—— (2006), "Derechos humanos y educación: triple entramado y sus ataduras", en Naya, L. y P. Dávila (coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado II*, Donostia y San Sebastián, Espacio Universitario EREIN, pp. 61-70.

—— (2010), "Las plurales narrativas de uno mismo y el lugar del 'a mí me pasa lo mismo que a usted'", en Hernández, C. , *Pluralismo*, Bogotá, Universidad Libre, pp. 85-97.

— (2013), "El interés por la filosofía de Ricoeur en medio de la explosión de la diversidad", en Lértora Mendoza, C., *La agenda filosófica hoy: temas y problemas*, Buenos Aires, FEPAI, pp. 97-114.

Segato, R. (2003), *Las estructuras elementales de la violencia*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes / Prometeo.

(Recibido el 9 de diciembre de 2013.)
(Evaluado el 9 de enero de 2014.)

Autora

Luisa Fernanda Ripa Alsina es profesora y licenciada en Filosofía, con formación de maestría en ética aplicada. Titular ordinaria de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) desde 1992. Investiga y publica acerca de temas de derechos humanos en su vínculo con la ética, los fenómenos religiosos y la educación. Dirige el Centro de Derechos Humanos "Emilio Mignone" (UNQ), el Programa "Derechos de Todas y Todos. Triple entramado: acceso, gestión del saber y reconocimiento" (UNQ) y el PUNQ I+D "De la conflictiva hermenéutica a la semántica del reconocimiento: marco filosófico de la práctica de los derechos humanos" (UNQ); el PICT "Ética del reconocimiento y derechos humanos en la práctica educativa", de la AECYD.

Publicaciones recientes:

—— (2012), *No renunciar a los saberes previos. Ensayo de un ensayo de filosofía de la educación*, Madrid, Editorial Académica Española.

—— (comp.) (2011), *El cuidado del otro. Prácticas sociales y voluntariado*, Buenos Aires, UNQ / Universidad de Málaga / AECID.
——, F. Lizcano y E. Salum (2009), *Democracia y Derechos Humanos: desafíos de emancipación*, México y Buenos Aires, Edición Universidad Autónoma del Estado de México / Colegio Mexiquense / Universidad Nacional de Quilmes.

Cómo citar este artículo

Ripa Alsina, Luisa Fernanda, "Algo de filosofía y educación en derechos humanos", *Revista de Ciencias Sociales, segunda época*, año 6, Nº 25, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, otoño de 2014, pp. 151-162, edición digital, <http://www.unq.edu.ar/catalogo/330-revista-de-ciencias-sociales-n-25.php>.