



## Y ahora... ¿quién podrá democratizarnos? Autonomía y diálogo intercultural vs. tutelaje y autoritarismo

*Alessandra Dibos*

Pontificia Universidad Católica del Perú

---

### Resumen

Se propone que la autonomía y el diálogo intercultural deberían constituir principios centrales para repensar los proyectos éticos, políticos y pedagógicos democratizadores en el Perú y otros países latinoamericanos. Sobre todo en aquellos donde los regímenes dictatoriales y los fuertes vínculos de la Iglesia Católica con los grupos en el poder han tenido un considerable impacto en la cultura política. Se parte por subrayar la preeminencia del tutelaje en la sociedad peruana, sus vínculos con el autoritarismo y la tiranía, y su oposición a la autonomía y la pluralidad. Es decir, se identifica al tutelaje y al autoritarismo como principales obstáculos para la democratización de nuestras sociedades. Luego, a partir de las contribuciones de varios autores, en especial Nussbaum y Tubino, se propone entender los conceptos de autonomía y diálogo intercultural como elementos clave de una pedagogía crítica para la construcción de una ciudadanía democrática (en Perú y en contextos similares). Se concluye que la deliberación y la conciencia crítica —centrales para la ciudadanía democrática— requieren complementarse con el énfasis que el proyecto ético político intercultural (entendido como proyecto de democracia radical inclusiva) pone en el diálogo entre diferentes y en sus posibilidades de desarrollo humano en contextos asimétricos.

### Palabras clave:

Tutelaje, cultura política, latinoamérica, pedagogía crítica, pluralismo, ciudadanía intercultural

### Abstract

[*And now... who should democratize us? Autonomy and Intercultural Dialogue vs. Tutelage and Authoritarianism*]. This paper argues that autonomy and intercultural dialogue should become central tenets when rethinking and developing democratic ethical, political and pedagogical projects in Peru and other countries in the Latin American region —mostly in those countries where dictatorial regimes and the strong relationship between the Catholic Church and groups in power have had an important impact on the political culture. The argument begins highlighting the primordial role of tutelage in the Peruvian society, its links with authoritarianism and tyranny, and its opposition to autonomy and liberty. That is to say tutelage and authoritarianism are identified as the main obstacles for the democratization of our societies. Drawing from several authors, mainly from Nussbaum and Tubino, it is suggested to understand autonomy and intercultural dialogue as the key principles of a critical pedagogy for the construction of a democratic citizenship (in Perú and similar contexts). The paper concludes that deliberation and critical consciousness —central for citizenship education initiatives—, need to be complemented with the emphasis that the intercultural project of radical democracy puts both on dialogue between different peoples and on its conditions to develop in asymmetrical contexts.

### Key words:

Tutelaje, Political Culture, Latin America, Critical Pedagogy, Pluralism, Intercultural Citizenship

---

---

### Tabla de contenidos

1. Identificando el mal: tutelaje-autoritarismo-tiranía
  2. Autonomía y diálogo intercultural al contraataque
    - 2.1. La autonomía entendida mediante un enfoque de capacidades
    - 2.2. El diálogo intercultural como proyecto ético y político
  3. ¿Pedagogía deliberativa y/o pedagogía crítica intercultural?
- 

## 1. Identificando el mal: tutelaje-autoritarismo-tiranía

En su texto “El orden tutelar: Para entender el conflicto entre sexualidad y políticas públicas en América Latina”, Guillermo Nugent (2010) sostiene que, a pesar de que el tutelaje es una práctica política poco explorada, es predominante en varios países de América Latina, y, particularmente, en el Perú. Como lo sugiere el título de su texto, la hipótesis central del autor es que la lógica del tutelaje, en gran medida, se contrapone a la lógica de los espacios públicos democráticos donde se ejercen las libertades individuales y la responsabilidad ciudadana —incluidos los derechos sexuales y reproductivos (Nugent 2010)—. Para comenzar, entonces, me interesa recalcar y reformular el argumento de Nugent, incorporando de modo más explícito e insistente el concepto de autonomía como contrapuesto a los de tutelaje, sumisión y opresión.

Así deseo resaltar que el orden tutelar —por definición— socava la libertad y autonomía de las personas, y está, además, íntimamente vinculado con el autoritarismo y la tiranía. En este sentido, el tutelaje bien puede leerse —siguiendo a Freire— como un orden donde el comportamiento de los tutelados es uno prescrito: “se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores,” dice Freire (1970/2005, p. 45). Pero... ¿qué es el orden tutelar?

Nugent nos recuerda que el término tutelaje tiene un origen jurídico, viene del derecho de familia o doméstico, y consiste en una forma de representación de los intereses de una persona considerada incapaz de hacerlo adecuadamente por sí misma. Este componente de considerar al otro incapaz de algo es importante y no es coincidencia que luego abordemos la autonomía desde el enfoque de capacidades y de desarrollo humano:

El ejercicio de la tutela genera entonces las figuras del tutor y del tutelado (...) no requiere de un especial mérito sino de una reconocida *incapacidad*. Esta figura tradicionalmente se aplicó a mujeres, en especial viudas, así como a los huérfanos, menores de edad, personas con alguna enfermedad mental o severas limitaciones físicas. Era, en todo caso, una figura jurídica perteneciente a la esfera doméstica, pero que *resultó singularmente apta para entender las relaciones de poder establecidas en el ámbito público* (Nugent, 2010, p. 12; el énfasis es mío).

En el ámbito público (o mal llamado *público*), lo que tenemos —aún hoy— es una gran injerencia de dos instituciones jerárquicas e históricamente vinculadas al autoritarismo

en nuestros contextos: Las Fuerzas Armadas y La Iglesia Católica. Como explica Nugent, el tutelaje puede entenderse como el orden impuesto, de una parte, por la imagen de las Fuerzas Armadas como emblema y esencia del Estado-Nación, que sólo tolera un tratamiento épico de las mismas de parte de la ciudadanía; y de otra parte, por la moral tutelar de la Iglesia Católica, una moralidad en la cual “la voz de los obispos católicos es presentada como la expresión de la pureza inapelable” (2010, p. 7).

El punto es que las formas discursivas y de “comunicación” de estos órdenes con la “ciudadanía” son principalmente la admonición y la censura: ninguna de ellas está hecha “para un mutuo intercambio de preguntas y respuestas, menos todavía para la simple conversación ciudadana entre iguales” (Nugent 2010, p. 7). Más aún, nos dice el autor:

Su formulación es la de un discurso *intocable* (...) no estamos propiamente ante una situación que se pueda tipificar como “diferencia de opiniones”; más apropiado es calificarlo como *privilegios de opinión*, donde unas voces están en condición de sustraerse a un debate público porque se creen poseedores de un estatuto tutelar. De esta forma, se sustituye un debate entre ideas que nos permitan convivir mejor, por otro basado emocionalmente en el miedo y la prepotencia. Esta obediencia subordinada reemplaza, a su vez, a la sensación de confianza en poder expresar la propia opinión en un auditorio de iguales (2010, p. 8).

Con discursos y posturas intocables sabemos que no es posible el diálogo. Por eso, recojo del texto de Nugent que, para desarrollar una comunicación que haga posible el diálogo requerimos más bien de opiniones razonadas propias que se reconocen como puntos de vista capaces de ser revisados, cuestionados y/o reforzados (o complementados) por *otras* opiniones. La opinión propia (lo que nos interesa asociar al concepto de autonomía) y no la opinión convencional (muchas veces resultado de la incidencia del orden tutelar, del autoritarismo y la tiranía) es lo que requerimos fomentar, desarrollar, fortalecer, para democratizar nuestras sociedades:

(...) una de las características más deseables en una cultura pública democrática es que la distinción más importante no sea entre opiniones malas y buenas sino entre *opiniones propias y convencionales*. En el primer caso se presume una instancia superior que decide cuáles son buenas y cuáles malas; situación que se presenta con las autoridades religiosas y con ciertas censuras militares, aunque en modo alguno se restringe a esos ámbitos (...) [el] consolidar, o establecer, una cultura pública civil, laica y democrática va de la mano con la formulación de la opinión propia. A diferencia de una doctrina, la opinión propia es la forma como un sentimiento de confianza personal puede transformarse en un discurso que procure persuadir a los demás mediante la convocatoria a pensar por cuenta propia (...) Abogar por construir este contexto requiere la crítica de un orden de cosas que calificamos como *tutelaje* (Nugent, 2010, p. 8 el énfasis es mío).

Otra idea que me interesa rescatar de Nugent es la del pluralismo como “vía de superación del orden tutelar” (2010, pp. 32-34). Si nos queda claro, por un lado, que el orden tutelar es monológico (versus dialógico) en tanto no considera a los tutelados como

interlocutores, en tanto subvalora, y/o rechaza “lo otro”; y si reconocemos, por otro lado, que sin las opiniones de los otros la formación de nuestra propia opinión es precaria; entonces la construcción de espacios donde se incluya la pluralidad y diversidad es una condición importante para la construcción y fortalecimiento de la ciudadanía democrática.

Creo que abordar el autoritarismo observando cómo éste no da cabida al pluralismo (sin afán de simplificar o reducir una comprensión política del autoritarismo) nos permite llamar la atención sobre las formas en que el autoritarismo en nuestros contextos ha excluido, reprimido y/o exterminado lo otro, lo plural. En su artículo “Democracia y autoritarismo en el Perú actual”, Caviglia (en prensa) describe el proyecto democrático y el autoritario, precisamente, en términos de la contraposición heterogéneo-homogéneo. El proyecto autoritario, a diferencia del democrático, es “eminente intolerante [de lo plural, de la diferencia] a nivel político como social [pues] tiene como objetivo implantar la homogeneidad en los tres niveles, el jurídico, el político y el social” (Caviglia, en prensa, p. 2)<sup>1</sup>. Nos interesa por eso proponer, que tanto la autonomía como la apertura a lo diverso serían capacidades y prácticas centrales a un proyecto genuinamente democrático.

Por otro lado, me interesa llamar la atención sobre la relación entre estas últimas ideas respecto del pluralismo con la *moralidad postconvencional*. De hecho, en las conclusiones de su artículo titulado “Una introducción a la moral postconvencional desde la sociología y la filosofía política,” publicado en esta misma revista, Juan Carlos Alútiz (2010) recalca la íntima relación entre el proyecto democrático moderno y la concepción secular del orden político y social:

(...) la moralidad postconvencional [es] heredera de las ideas de la ilustración que posibilitaron esa nueva concepción secular del orden político y social. Es por ello que la moral postconvencional es, en primer lugar, una moral presuntamente “racional”, que además, en virtud de su estrecha vinculación con las ideas políticas democráticas, instaura una nueva concepción de la dimensión ética de la convivencia entre personas iguales en dignidad y derechos (políticos), pero diferentes en creencias de vida y de estatus socio-económico (Alútiz, 2010, p. 17).

Como puede apreciarse en esta cita, si bien Alútiz no incorpora de modo explícito el término “pluralismo”, es evidente que la moral postconvencional es aquella orientada hacia la justicia a partir del reconocimiento de la pluralidad.

---

<sup>1</sup> “La homogeneidad jurídica se lograría imponiendo un sistema de derechos que, por una parte, permita imponer la homogeneidad en el nivel social y, por otra, que elimine el pluralismo jurídico. La homogeneidad política no significa aquí, como en el sistema democrático, la existencia de diferentes posiciones comprometidas con un único sistema democrático, sino que ahora dicha homogeneidad se dirige a eliminar la pluralidad de ideas políticas y a imponer una sola posición política (ya sea destruyendo el sistema de partidos, o permitiendo la existencia sólo de los partidos que expresen las mismas ideas políticas). Finalmente, el proyecto autoritario se propone conseguir la homogeneidad a nivel social por medio de la imposición de una única concepción de la vida, eliminando la diversidad cultural, religiosa y moral” (Caviglia, en prensa, p. 2).

## 2. Autonomía y diálogo intercultural al contraataque

### 2.1. La autonomía entendida mediante un enfoque de capacidades

Entre las variadas acepciones y aproximaciones al concepto de autonomía, desde la ética y filosofía política, me interesa recoger la que encuentro en el enfoque de las capacidades desarrollado por Martha Nussbaum (1997; 1998; 2002; Nussbaum y Sen, 1996). Considero que para esta autora el concepto de autonomía está muy presente en su concepción de razón práctica —de inspiración aristotélica— y me parece que los argumentos que desarrolla para fundamentar por qué es aquella una capacidad especialmente central en su enfoque de capacidades, amplían nuestra comprensión de la autonomía como principio democrático y de desarrollo humano y además permiten sugerir una estrecha relación complementaria entre autonomía y pluralidad, desde una perspectiva intercultural.

Antes de proceder a explicar y defender esta lectura de la autonomía en Nussbaum, recordemos que una acepción importante del concepto es aquella que proviene de la filosofía moral kantiana y que contrapone la autonomía (del griego *auto*, "uno mismo", y *nomos*, "norma") a la heteronomía (Kant, 1747/2005). El sujeto moral kantiano es autónomo en tanto es capaz de determinar por sí mismo (autodeterminar) las normas que rigen su acción —por principio y gracias a su capacidad de razón—, es decir, de auto-legislarse en lugar de estar determinado por *otro* (*hetero* en griego). De aquí que los conceptos de libertad y autonomía estén íntimamente relacionados. Ser libre va de la mano con la determinación y/o regulación, pero de la cual cada uno es autor y/o agente. Si es algo o alguien diferente que nosotros mismos lo que nos conduce, entonces no somos propiamente agentes ni autónomos sino que nos dejamos llevar, conducir, "mandar" por *otro*. En esta línea, autores como Habermas (1999), Held (2007) y Honneth (1997), incluyen la autonomía como concepto central a sus teorías de la democracia. Para Held, por ejemplo, la autonomía:

(...) connota la capacidad de los seres humanos de razonar conscientemente, de ser reflexivos y autodeterminantes. Implica cierta habilidad para deliberar, juzgar, escoger y actuar entre los distintos cursos de acción posibles en la vida privada al igual que en la pública. Desde luego, la idea de una persona "autónoma" no puede desarrollarse mientras los derechos, obligaciones y deberes políticos estén muy unidos, tal como lo estaban en la visión del mundo del Medievo, a los derechos de propiedad y a la tradición religiosa (...) Tampoco podía desarrollarse mientras la identidad política de la gente estaba determinada por su categoría social (hombre-mujer, blanco-negro, autóctono-extranjero) o situación (señor-siervo, propietario-obrero) (Held, 2007, p. 371).

Por otra parte, desde un enfoque de liberalismo “comprehensivo” como el de Kymlicka (1996) —preocupado por defender el multiculturalismo<sup>1</sup> como concepción o enfoque consecuente con el liberalismo político— se resalta la autonomía como capacidad de evaluar y aprender con respecto a nuestras concepciones del bien:

(...) El supuesto según el cual tenemos un interés básico en ser capaces de evaluar y revisar racionalmente nuestros fines actuales muchas veces se describe en términos del valor de la “autonomía.” Esta definición puede conducir a equívocos, puesto que hay otras muchas concepciones de autonomía. Por ejemplo, en una acepción de autonomía, el ejercicio de la elección tiene valor en sí mismo, porque refleja nuestra naturaleza racional (esta perspectiva se adscribe a Kant). Otra descripción de autonomía postula que la individualidad no conformista es intrínsecamente valiosa (posición que suele adscribirse a Mill). Yo propongo el supuesto más modesto según el cual la elección nos permite evaluar y aprender qué es bueno en la vida. Esto presupone que tenemos un interés esencial en identificar y revisar aquellas de nuestras creencias actuales sobre el valor que son erróneas (Kymlicka, 1996, p. 118, nota al pie).

Esta acepción de autonomía de Kymlicka va en la misma línea de lo que Nussbaum entiende por razón práctica: “ser capaz de plasmar una concepción del bien y de comprometerse en una reflexión crítica acerca del planteamiento de la propia vida (esto implica protección de la libertad de conciencia)” (2002, p. 122). Más aún, no es coincidencia que la misma Nussbaum subraye que su propuesta de capacidades es *comprehensiva*: Kymlicka mismo denomina su liberalismo como “comprehensivo”, precisamente para aclarar que es en ese aspecto en el que difiere del liberalismo *político* de John Rawls (Kymlicka, 1996). Nussbaum, por su parte, califica de *comprehensiva* su lista en tanto ésta expresa determinada concepción de bienestar y/o florecimiento humano. Las diez capacidades centrales para el funcionamiento humano que propone Nussbaum son: 1) vida, 2) salud corporal, 3) integridad corporal, 4) sentidos, imaginación y pensamiento, 5) emociones, 6) la razón práctica, 7) la afiliación, 8) otras especies, 9) juego y 10) control sobre el propio medio (Nussbaum, 2002, pp. 120-123).

Entre todas ellas, la capacidad de razón práctica resulta fundamental, y aunque se ubica como la sexta capacidad entre las diez que propone la autora, aparece también —ya sea en algunos de sus elementos o como componente— dentro de las capacidades relativas a los sentidos, imaginación y pensamiento (4); a la afiliación (7); y al control sobre el propio medio (10). Revisemos la formulación que hace Nussbaum de cada una de éstas.

En el caso de la capacidad (4), sentidos, imaginación y pensamiento, se trata de “ser capaz de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar (...) de utilizar la imaginación y

---

<sup>1</sup> Considero que el multiculturalismo difiere de la interculturalidad en aspectos importantes que, por motivos de espacio, no me es posible desarrollar aquí plenamente. Baste con recalcar que si bien ambas propuestas responden a situaciones de injusticia cultural, una de las diferencias principales es que apuntan a objetivos diferentes: las políticas multiculturales se focalizan en los grupos discriminados (un lado de la relación), mientras que las políticas interculturales se enfocarían en la relación que produce la injusticia (cfr. Tubino, 2002a; 2002b; 2003; 2004).

el pensamiento en conexión con la experiencia (...) de buscar *el sentido último de la vida a la propia manera* (2002, p. 121; énfasis añadido). Ya en esta capacidad podemos identificar elementos afines con las acepciones de autonomía que venimos revisando y resaltando: ser capaz de ejercer libertad para definir preferencias políticas, estéticas, religiosas, filosóficas.

Respecto de la (7), la afiliación, Nussbaum la subdivide en dos: la capacidad para imaginarse la situación de otros, establecer vínculos de amistad con otros e interactuar con justicia, y la capacidad de desarrollar el respeto de sí mismo y de la no humillación. Este segundo aspecto implica protección contra la discriminación, así como la garantía del trabajo digno: “ser capaz de trabajar como un ser humano, haciendo uso de la razón práctica e ingresando en significativas relaciones de reconocimiento mutuo con otros trabajadores” (2002, p. 122).

Si bien es claro que el segundo aspecto de esta capacidad incluye la razón práctica y por tanto se relaciona más directamente con la autonomía, me parece sugerente el que aparezca aquí la idea de justicia. Ambos componentes de esta capacidad —en conjunto— incluyen y reclaman las bases sociales e institucionales que hagan posible y garanticen lo que podríamos llamar afiliaciones justas: formas no humillantes, ni discriminatorias, ni excluyentes de relacionarnos e interactuar entre personas. De aquí que sugiramos pensar la autonomía como un asunto de justicia o pensar la justicia como un asunto que implica posibilitar y garantizar la autonomía. Desde luego, esto es lo que desde sus propios registros plantean Habermas (1999), Held (2007) y Honneth (1997) a través de sus trabajos sobre democracia deliberativa, autonomía y reconocimiento. Pero me parece que la preeminencia de la razón práctica en el enfoque de capacidades de Nussbaum resulta tanto en una ampliación del alcance del concepto de autonomía, como en un mayor énfasis en la interrelación entre autonomía y justicia democrática.

En cuanto a la capacidad (10), control del propio entorno, la relación de la misma con la justicia distributiva es bastante directa. Se subdivide en dos componentes:

- a) *Político*. Ser capaz de participar efectivamente en elecciones políticas que gobiernen la propia vida; tener el derecho de participación política, de protecciones de la libre expresión y asociación.
- b) *Material*. Ser capaz de tener propiedad (tanto de la tierra como de bienes muebles), no solamente de manera formal sino en términos de real oportunidad; y tener derechos de propiedad sobre una base de igualdad con otros; tener el derecho a buscar empleo sobre una base de igualdad con otros; no estar sujeto a registro e incautación de forma injustificada (2002, p. 123).

Para continuar esta lectura de Nussbaum requerimos considerar el hecho de que el enfoque se centre en las capacidades y no en el funcionamiento. A su vez, es importante considerar la distinción que hace Nussbaum entre capacidad básica, interna y combinada, pues de ella se desprenden las implicancias políticas de esta ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades: los estados tienen la responsabilidad y el deber de garantizar las condiciones para el desarrollo de las capacidades centrales. En palabras de la autora: “la meta política es la capacidad, no el funcionamiento” (1998, p. 48) y explica esta afirmación resaltando, una vez más, la centralidad de la razón práctica:

Ello es así debido a la gran importancia que el enfoque atribuye al razonamiento práctico, como un bien esparcido entre todas las demás funciones (...) y también como una función central en la lista (...) Para fines políticos es apropiado que nos centremos en las capacidades (...) Los ciudadanos deben quedar libres para determinar el curso que han de seguir. Una persona con alimento suficiente siempre puede elegir el ayuno, pero hay una gran diferencia entre ayunar y morir de hambre, y ésta es la diferencia que deseo mostrar. Asimismo la persona que tiene oportunidades normales para la satisfacción sexual siempre puede elegir una vida célibe, y nada podemos decir contra ello. Sí nos oponemos, por ejemplo, a la práctica de la mutilación genital femenina, que priva a los individuos de la oportunidad de elegir una vida sexual activa (y, de hecho, también de la oportunidad de elegir el celibato) (...) (Nussbaum, 1998, pp. 48-49).

Respecto de la distinción entre funcionamiento y capacidad que hace Nussbaum, me parece que de allí podemos extraer las cuatro ideas que siguen: Esta distinción expresa la intuición (aristotélica, por cierto) de que como seres humanos tenemos ciertos potenciales, capacidades en potencia cuya tendencia natural sería desarrollarse, explayarse, realizarse. La segunda idea es que, de ser así, podemos evaluar como justo, válido, legítimo, apuntar a nuestra realización (florecimiento, bienestar), y por tanto, evaluar como injusto el que ésta se vea impedida, truncada, afectada. La tercera idea es que, dado que la agencia y razón práctica forman parte central de aquel potencial humano, debe haber espacio para la libertad, para la opción, para el ejercicio de la autonomía. Si cada persona debería ser libre para optar por cómo y por qué grado de capacidad pone en funcionamiento, el funcionamiento es el resultado de la realización de la capacidad de agencia. Una cuarta idea que se desprende de las dos anteriores es que las políticas públicas (y por tanto la democracia desde nuestra comprensión y compromiso con la misma) deben apuntar a garantizar las condiciones para la justicia: que las personas puedan de hecho poner en funcionamiento —a su manera (autónomamente)— sus capacidades internas.

En palabras de la autora: “la intuición básica de la cual parte el enfoque de las capacidades, en la arena política, es que ciertas capacidades humanas contienen una exigencia moral con relación a su desarrollo” (Nussbaum, 2002, p. 126). Y es la formulación de capacidad combinada la que fundamenta el que sean las políticas públicas las que se avoquen a remover los impedimentos externos para el funcionamiento de las capacidades.

En este sentido, para Nussbaum, en primer lugar, existen las *capacidades básicas* que vendrían a ser el equipamiento innato o base necesaria para que las personas desarrollen sus capacidades en diferentes niveles. Algunas de ellas se ponen en funcionamiento de manera casi inmediata mientras que otras no. Por ejemplo, la capacidad básica de ver y oír se ponen en funcionamiento inmediatamente, si en efecto nos encontramos equipados con los órganos que permiten que veamos y oigamos. No ocurre lo mismo para un recién nacido, por ejemplo, para quien —así esté muy bien equipado para ello— no será capaz de hablar ni de utilizar una lengua en particular aún, ni de sentir amor y gratitud en la manera que más tarde sería capaz de hacerlo. O no será capaz aún —y luego sólo progresivamente— de



poner en funcionamiento su razón práctica o su capacidad de trabajar (Nussbaum, 2002, p. 128).

En segundo lugar, existen *capacidades internas* que son estados desarrollados de las capacidades básicas de las personas que constituyen condiciones maduras de preparación para una función, aunque requieren del apoyo del entorno. Por ejemplo, la capacidad interna para el juego con otros, o para el placer sexual, o para la libertad religiosa y la libertad de expresión: se encuentran en la persona y ella puede hacer uso de las mismas. Pero ocurre que así exista la capacidad interna pueden darse impedimentos externos para su funcionamiento.

De allí que Nussbaum identifique, en tercer lugar, las *capacidades combinadas*: la capacidad interna combinada con las condiciones adecuadas externas para su ejercicio, para que la capacidad se ponga en funcionamiento. En el caso de ciudadanos que, por ejemplo, “viven en regímenes no-democráticos represivos, [éstos] tienen la capacidad interna, pero no la capacidad combinada para ejercer el pensamiento y el discurso de acuerdo a su propia conciencia” (2002, p. 129).

Vista así —desde la propuesta de Nussbaum—, podemos plantear la autonomía no sólo como principio democrático y del liberalismo político, sino como una capacidad humana central que es justo garantizar para todos.

Considerando que el tutelaje y el autoritarismo refuerzan y se sostienen en la heteronomía (*versus* la autonomía), y que ambas formas prevalecen en nuestros contextos, se torna aún más urgente aquí la demanda ética que, por razones de justicia, nos exige orientar esfuerzos para combatir estos males desde diversos frentes. El educativo, sin duda, entre los más importantes.

En relación a éste, la propia Nussbaum, como profesora de Humanidades, ha venido insistiendo progresivamente en la importancia que las humanidades tienen para el cultivo del discernimiento y la empatía (Nussbaum, 1997). La sugerencia es —en la misma línea de lo que planteaba Richard Rorty (1996; 2000)— educar para que podamos sentir y considerar al otro, como un ser tan humano como *uno*, como parte de *nosotros*. Tanto Rorty como Nussbaum defienden la capacidad que tienen las humanidades (en especial la literatura) para acercarnos a una pluralidad y diversidad de experiencias humanas que nos ayudan a ser más compasivos y solidarios.

Es en este tema de la pluralidad en el que quisiera detenerme a continuación, porque creo que podemos considerarlo como la contraparte de la autonomía. Más aún, lo que me interesa plantear aquí —a modo de complemento o ampliación a los aportes de los autores que venimos recogiendo y comentando— es que para el desarrollo de la autonomía requerimos el diálogo intercultural. El mismo Nugent, en su texto arriba comentado, nos decía respecto de la opinión propia, que, “por curioso que parezca, los demás son una parte muy importante de la formación de la opinión propia”. De hecho, no se valora la importancia de las opiniones personales hasta que no se aprende a escuchar las otras opiniones individuales (Nugent, 2010, p. 8).

Pero: ¿qué entendemos por interculturalidad y por diálogo intercultural? ¿cuáles son sus condiciones, alcances, limitaciones? ¿cómo se convierte la interculturalidad en “la otra cara de la autonomía” para la democratización de nuestras sociedades?

## 2.2. El diálogo intercultural como proyecto ético y político<sup>1</sup>

La interculturalidad la entenderé aquí como un proyecto ético y político que tiene una historia particular íntimamente ligada a luchas por reconocimiento e inclusión de los grupos históricamente relegados en nuestras sociedades latinoamericanas. En el caso del Perú y otros países andinos, los discursos y propuestas de política intercultural se desarrollaron como respuesta a la problemática de educación bilingüe para las poblaciones indígenas de la región. Sin embargo, hoy buscan trascender el sector educativo e incidir en el ámbito de la política pública (Tubino, 2003; Dibos, 2005). En palabras de Catherine Walsh:

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos (...) En sí, *la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas* y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2005, p. 7).

De aquí que Tubino defina la interculturalidad como “un proyecto de democracia inclusiva” (Tubino, 2003, 2004). Constituye un proyecto, precisamente, porque lo que prevalece en nuestras “democracias precarias”<sup>2</sup> —como lo hacen aún el tutelaje y autoritarismo— es la exclusión. Y aquí es importante prestar atención a lo que sucede en los espacios públicos. Éstos, llama la atención Tubino:

(...) no son espacios de convivencia de lo diverso, ni los medios de comunicación son inclusivos de la diversidad existente (...) el ejercicio pleno de los derechos políticos se encuentra social y culturalmente restringido a un sector limitado de la ciudadanía. Existen barreras lingüísticas y culturales que impiden el acceso de los excluidos a las esferas públicas y que les bloquean la posibilidad de ejercer sus derechos básicos. Por ello, para que las democracias liberales sean coherentes con sus principios, tienen que radicalizarse, es decir, hacer que sus espacios públicos se conviertan en espacios de convivencia de lo

<sup>1</sup> Retomo y cito aquí varias ideas que he desarrollado antes (Dibos, 2005).

<sup>2</sup> Tomo este concepto del libro de Dargent, Eduardo (2009). *Demócratas precarios. Élite y debilidad democrática en el Perú y América Latina*. Lima, IEP

diverso y que los medios de comunicación se transformen en canales de expresión de la diversidad que la sociedad contiene (...) (2007, p. 86).

Aquí a Tubino (2007) le interesa denunciar la exclusión histórica y sistemática en nuestros contextos de las poblaciones indígenas, pero es importante notar que esto no tiene por qué restringir nuestra comprensión de la interculturalidad solo a lo que concierne a lo indígena y/o a las culturas históricamente discriminadas<sup>1</sup>. Creo que el valor del proyecto intercultural reside además, precisamente, en su potencial de denunciar cualquier relación asimétrica entre personas, y/o grupos y/o culturas que afecte negativamente (o impida) su desarrollo humano. Más aún, creo que la preocupación por la justicia en forma de reconocimiento y redistribución que plantea la interculturalidad como proyecto ético y político, implica identificar toda forma de exclusión y opresión que atente contra la autonomía de las personas como la hemos descrito arriba. Creo también que Tubino comparte esta aproximación, lo que puede evidenciarse en la siguiente cita tomada de un trabajo sobre libertad de agencia y desarrollo humano, donde la diversidad que debe incluirse en los espacios públicos se extiende a la diversidad de concepciones políticas, de concepciones sobre el bienestar y desarrollo, y no se restringe a la diversidad “cultural” en su sentido más restringido de diferentes culturas (en este caso, pueblos indígenas):

La libertad de agencia “se realiza en espacios públicos” (...) es importante por ello, lograr que estos espacios se tornen inclusivos de la diversidad, que incorporen las diversas formas de deliberación pública que existen en nuestras diversas culturas, las diversas sensibilidades políticas, y, por qué no, las diversas concepciones de la dignidad de la persona. Pero esto ya es parte del cambio de paradigma cultural que el desarrollo humano reclama en sociedades como las nuestras, donde la diversidad y la desigualdad conviven estrechamente (Tubino, 2009a, p. 62)

Retomando el hilo de nuestra propuesta que sugiere mirar la autonomía y el diálogo intercultural como componentes centrales de proyectos democratizadores a partir de órdenes tutelares y autoritarios, me parece que la exclusión de lo diverso —lo que Tubino describe como imposición de la cultura hegemónica— también podemos formularlo como un autoritarismo que se impone brutalmente sobre lo heterogéneo con afán homogeneizante. La conexión con las ideas de Nugent sobre el tutelaje podemos plantearla de este modo: el orden tutelar, autoritario, refuerza y resulta en un orden que

---

<sup>1</sup> Respecto a este punto, he sostenido también: “la necesidad de entender la interculturalidad y las políticas interculturales, no como asuntos solo de o para indígenas y/o solo pertinentes al ámbito de la educación intercultural (nicho desde el cual se ha abordado la interculturalidad hasta ahora en el Perú y en otros países de la región). Pues si bien los orígenes de las políticas públicas para la interculturalidad son inseparables del tema educativo en relación a la ‘problemática indígena’ (Educación Bilingüe Intercultural o EBI), las demandas para la interculturalidad representan luchas de reconocimiento y de ciudadanía que van más allá de reclamos sobre derechos a la educación. Por tanto, es un error y resulta contraproducente confinar la interculturalidad y las políticas interculturales a la esfera educativa. Más bien se requiere desarrollar políticas interculturales intersectoriales y/o multisectoriales de modo que la interculturalidad se vuelva central en todos los sectores del Estado y la política pública. De otro modo, las iniciativas, políticas y prácticas interculturales se mantendrán marginales pudiendo incluso desaparecer, quedar en *la nada*” (Dibos, 2005).

aplasta lo plural. Es claro que en el orden tutelar y autoritario no se tolera la pluralidad, se excluye lo diferente y por tanto no es posible la interculturalidad:

En las democracias liberales, construidas desde el modelo clásico del Estado-nación republicano, sólo la lengua y cultura hegemónica tienen usos públicos. Las lenguas y culturas de los grupos vulnerables, como es el caso de los pueblos indígenas, se encuentran confiscadas en los espacios privados de convivencia comunitaria (...) Lo que el estado liberal debe hacer para ser coherente con sus principios es descolonizar culturalmente las esferas públicas, hacer de los espacios públicos políticos y no políticos espacios de reconocimiento y no espacios de exclusión, espacios que acojan la diversidad existente y no espacios culturalmente auto centrados y excluyentes de la diversidad que la sociedad alberga. Esto implica quitarle a la lengua y a la cultura hegemónica el monopolio de lo público y darle a las otras lenguas y culturas funciones públicas socialmente relevantes, de manera que los ciudadanos puedan escoger, sin coacción implícita y en igualdad de condiciones, sus propias formas de elaboración discursiva (Tubino, 2007, pp. 86-87).

Por ello es que en América Latina los proyectos de democracia inclusiva son proyectos interculturales. Es por esto que defendiendo la idea de que es muy importante abordar la pluralidad y heterogeneidad (versus la imposición, homogeneización, asimilación impuesta, tiranía) desde el enfoque intercultural como proyecto ético y político —según lo desarrollan autores como Tubino<sup>1</sup>— quienes desde una perspectiva crítica de nuestros contextos socio culturales, parten por reconocer y llamar la atención sobre el escenario de poder asimétrico en el cual se dan las relaciones entre culturas.

Esto nos lleva a sostener que la idea de ciudadanía democrática aquí, en nuestro contexto, queda incompleta sino se la piensa ni se formula más bien como *ciudadanía democrática intercultural*. Y al ser así, creo que es importante entonces, incorporar también el enfoque intercultural a nuestra reflexión sobre la pedagogía crítica, la pedagogía deliberativa (véase más abajo) y sus enfoques hermanos para la ciudadanía democrática intercultural.

Vale la pena recordar aquí lo que el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú halló al investigar las causas y consecuencias del conflicto armado interno y la violencia desatada entre 1980 y 2000: la escuela secundaria y la universidad convertidas en espacios de adoctrinamiento, en buena medida, a causa de haberse regido históricamente por órdenes de tipo tutelar-autoritario (en la línea de lo que hemos desarrollado al inicio de este artículo):

El principal espacio de reclutamiento de la militancia de los grupos subversivos estuvo en la escuela y la educación superior públicas más débiles. Los grupos subversivos surgieron, y lograron captar militantes y simpatizantes, prosperaron aprovechando las consecuencias de una escuela que socializó a jóvenes en

---

<sup>1</sup> Véase también, entre otros, a Exteberría (2001), Fernet-Betancourt (2001), Villoro (2007), Walsh (2005).

patrones autoritarios, rígidos (...) signad[os] por la ideologización, la ausencia de valores democráticos, el pluralismo, el respeto a la diversidad y las diferencias (...) *Allí donde los grupos violentos encontraron un entorno más plural, participativo, tolerante, diverso, integrado, un pensamiento verdaderamente crítico, que ofrecía oportunidades, tuvieron grandes dificultades para actuar.* Por ello la reforma de la educación y la promoción de valores democráticos es un área fundamental de recomendaciones.” (CVR, 2003, Tomo Recomendaciones, pp.133-134; el énfasis es mío).

### 3. ¿Pedagogía deliberativa y/o pedagogía crítica intercultural? <sup>1</sup>

En su artículo, “Formación de Estudiantes Deliberantes para una Democracia Deliberativa”, Magendzo (2007) define la pedagogía deliberativa como aquella que busca educar a las personas para la convivencia y participación democráticas en una sociedad pluralista, lo que a su vez implica buscar desarrollar una serie de capacidades y competencias (Magendzo, 2007, p. 78):

- ♣ Capacidad para comunicarse, establecer un diálogo fluido y entendible, en el que hay un aprendizaje de lenguaje y escucha.
- ♣ Capacidad para argumentar y convencer fundamentadamente con explicaciones racionales.
- ♣ Capacidad para entender y penetrar en la racionalidad del discurso del otro. El otro reconocido como un legítimo otro.
- ♣ Capacidad para convenir en el diálogo y la comunicación, sin imposiciones arbitrarias.
- ♣ Capacidad para dudar, levantar y verificar hipótesis, explorar incertidumbres.
- ♣ Capacidad de tomar perspectiva, distanciarse del propio discurso, no ser siempre auto-referente.
- ♣ Capacidad para tomar decisiones con altura de miras, buscando el bien común.
- ♣ Capacidad de crear confianza mutua en la responsabilidad con el otro.
- ♣ Capacidad para autorregularse.

La pedagogía deliberativa “se inscribe y hace suyos los principios que orientan tanto a la pedagogía crítica y la pedagogía de la alteridad como a la pedagogía problematizadora” (Magendzo, 2007, p. 79).

---

<sup>1</sup> Parte de esta sección se ha tomado de Dibos, 2010a.

La pedagogía crítica nos remite al trabajo y propuesta educativa-*liberadora* de Paulo Freire, cuyo objetivo es “vincular la conciencia crítica con la acción social para superar estructuras sociales opresivas” (Magendzo, 2007, p. 80). La pedagogía deliberativa promueve los procesos mediante los cuales las y los estudiantes...

toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia ‘liberación’. La deliberación se convierte, de esta manera, en una herramienta para reconocer cuáles son los motivos reales y profundos que están en la raíz de los problemas que un grupo deliberativo confronta (Magendzo, 2007, p. 80)

Como se parte de la constatación de que nuestras democracias no están aún realizadas (no se han logrado sus objetivos de emancipación y autorrealización para todos), la pedagogía deliberativa es también una pedagogía *transformadora* en el sentido que parte de una comprensión crítica de la realidad, está inconforme con esa realidad, y por tanto busca *transformarla*. Hermana y complementaria de la reflexión crítica, es la pedagogía problematizadora que plantea mirar la realidad, o aspectos de ella, a manera de problema por resolver y/o transformar (o al menos por intentar resolver), y pasando por una comprensión profunda del problema. Esta comprensión *profunda*, a su vez, implica una comprensión histórica del problema y por tanto —sugerimos nosotros— el desarrollo de una conciencia histórica crítica. En palabras de Magendzo:

La pedagogía problematizadora propone que a través de la deliberación los estudiantes penetren en la historicidad de los temas que abordan, pero no como un relato “neutral”, “aséptico”, descriptivo, sino como uno que rescata por sobretodo los orígenes profundos de los problemas, los conflictos de poder que los generaron, las dinámicas sociales que los instituyeron. Además, se estimula a que los estudiantes analicen, con altura de miras, los intereses y las cuotas de poder que están en juego en la deliberación (2007, pp. 81-82)

Así, la pedagogía problematizadora “fortalece las habilidades de los estudiantes para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a las situaciones problemáticas que abordan.” Como es natural, frente a determinado problema surgen distintas posiciones que a la vez pueden entrar en tensión y conflicto. En espacios de intercambio y deliberación se trata de identificar y analizar esas tensiones, contradicciones y conflictos éticos (de valores) y cognitivos que emergen y que son indesligables de las historias de vida de las y los participantes. De esta manera, “la pedagogía problematizadora refuerza el diálogo y la argumentación, así como la capacidad de confrontar puntos de vistas discrepantes y respuestas múltiples que interrogan el conocimiento, que exigen miradas inquisidoras, indagadoras” (Magendzo, 2007, p. 80).

Además de la pedagogía crítica y problematizadora, tenemos que la pedagogía deliberativa también se nutre de la pedagogía de la alteridad. De ella incorpora los principios de reconocimiento, acoso, hospitalidad, encuentro con, y responsabilidad por “el otro” (la *otra* persona diferente de mí, las demás personas). Magendzo pone especial énfasis en una comprensión de la responsabilidad que va más allá de la responsabilidad hacia la otra persona conocida, más allá de la respuesta al otro que a su vez espera, de una

u otra forma, una respuesta de vuelta (reciprocidad). Y más allá de una respuesta basada en un sentimiento de culpa y/o para tranquilizar la propia conciencia. Así, para Magendzo:

Es rol de la pedagogía de la alteridad en su vinculación con la pedagogía deliberativa enseñar a mirar de frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia, impotencia. Enseñar que no se puede dar la espalda y decir “no es asunto mío” aunque no sea asunto mío; o decir “por qué yo... que se preocupen otros, los más cercanos” aunque sea yo el más lejano de los lejanos. La pedagogía deliberativa está llamada a instalar expresiones y comportamientos que dicen: “¡sí, esto es de mi incumbencia!” y a erradicar del lenguaje y en las acciones, manifestaciones como: “¡Yo, me mantengo al margen!” (2007, p. 81).

Si bien estos principios refuerzan y profundizan el carácter dialógico de la pedagogía deliberativa —y no cabe duda que la pedagogía deliberativa que propone Magendzo suma y complementa el enfoque intercultural—, a la vez encuentro sugerentes e importantes los aportes de la hermenéutica diatópica al diálogo intercultural, y por tanto a la pedagogía orientada a la ciudadanía democrática intercultural. ¿Cuáles son esos aportes? ¿Qué es la hermenéutica diatópica? En palabras de Tubino:

La hermenéutica diatópica parte y nos conduce al reconocimiento del carácter incompleto y finito de nuestras comprensiones culturales del mundo. No hay diálogo si no hay primero una toma de distancia crítica del propio punto de vista. *Autorreflexión y diálogo son dos caras de la misma moneda* (...) Por eso es muy importante que cuando hablemos de educación intercultural, insistamos en la necesidad de incorporar en ella la formación de la conciencia crítica, autocrítica, la capacidad para la autorreflexión de lo propio como punto de partida para la valoración de lo ajeno (...) Hermenéutica diatópica: quiere decir que nunca ponemos ambos pies en el topos del otro, siempre estamos entre los dos, y desde allí interpretamos gestos, creencias, categorías, mensajes. En otras palabras, al interpretar, nos movemos dinámicamente estableciendo vínculos inéditos (Tubino 2009b, pp. 166-168).

Creo que estos aportes, al poner mayor énfasis en el diálogo intercultural (y no sólo ni tanto en la deliberación) enriquecen una pedagogía crítica para la ciudadanía democrática intercultural. El énfasis y la atención o foco está en el carácter dialógico, relacional. Por un lado, se busca posibilitar encuentros genuinos a modo de “conversación”. En este sentido, como dice Tubino, “el diálogo intercultural es más del orden de la fusión de horizontes gadameriana que del consenso traslapado rawlsiano” (Tubino, 2009b, p. 155). Pero esta búsqueda surge precisamente de reconocer que, en nuestros contextos, ha habido poco diálogo, pocos “encuentros.” Estos pocos encuentros y muchos desencuentros responden a condiciones contraproducentes al diálogo: relaciones asimétricas, opresoras, injustas. Por otro lado, el diálogo también incluye reconocer, visibilizar y denunciar la asimetría que lo impide. Implica de-construir y transformar las estructuras y condiciones que resultan en diferencias injustas que no permiten *dialogar*. Por eso, como insiste Tubino, necesitamos “crear espacios propicios para la convivencia intercultural”, lo que a su vez involucra “el desmontaje de las categorías mentales que están en la base de la violencia simbólica y la estigmatización social. Deconstruir las estructuras simbólicas de la discriminación.”

(2009b, pp. 163-164). Añado yo: deconstruir las estructuras simbólicas del autoritarismo y del tutelaje.

Es con esta tarea con la que puede contribuir una pedagogía crítica intercultural como la que he intentado esbozar/proponer en este artículo. Resalto el carácter de esbozo o propuesta de la misma, porque muy mal haríamos —creo— cayendo en la trampa de reducirla a una superheroína que vendrá a *democratizarnos* o a “liberarnos del mal” (al modo del Chapulín Colorado<sup>1</sup>). Esto tiene, para mí, un tufillo que evoca el orden tutelar y su perverso legado en nuestras mentes: buscar o esperar que sea *otro* el que nos democratice, emancipe, libere.

## Referencias

- Alútiz, J. C. (2010). Una introducción a la moral postconvencional desde la sociología y la filosofía política. *Postconvencionales*, No. 1, pp. 8-19.
- Caviglia, A. (en prensa). *Democracia y autoritarismo en el Perú actual*.
- Comision de la verdad y reconciliacion (2003). *Informe Final (1980-2000)*. Lima: UNMSM-PUCP.
- Dargent, E. (2009). *Demócratas precarios. Élités y debilidad democrática en el Perú y América Latina*. Lima: IEP
- Dibos, A. (2010). Pedagogía deliberativa y construcción de ciudadanía democrática en el Perú: oportunidades y desafíos. En Frisancho, S. y Gamio, G. (Eds.). *El cultivo del Discernimiento. Ensayos sobre Ética y Educación* (pp. 121-150). Lima: Fondo Editorial UARM.
- Dibos, A (2005). *Between Being and Nothingness?: Interculturality in peruvian Public Policy. An Analysis of the concept and of the constitutional and executive practice*. (Research Paper in partial fulfillment for the Master of Arts in Development Studies, Public Policy and Management). The Hague: Institute of Social Studies.
- Extebarría, J. (2001). Derechos culturales e interculturalidad. En Heise, M. (compilación y edición). *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp.17-30). Lima: Programa FORTE-PE.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2001) Filosofía e Interculturalidad en América Latina. Intento de introducción no filosófica. En Heise (compilación y edición) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp.63-73). Lima: Programa FORTE-PE.

---

<sup>1</sup> El Chapulín Colorado es el superhéroe de una serie cómica de televisión mexicana de los años 80. El Chapulín aparecía cada vez que los necesitados pronunciaban la frase: “*Y ahora ¿quién podrá defendernos?*”



- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós
- Held, D. (2007). *Modelos de Democracia*. (3ª ed). Madrid: Alianza.
- Honneth, A. (1997). “Reconocimiento y obligación moral”. *Areté*, Vol. IX, No.2, pp. 235-252.
- Kant, I. (1747/2005). *Crítica de la Razón Práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós
- Magendzo, A. (2007). Formación de Estudiantes Deliberantes para una Democracia Deliberativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Vol. 5, No. 4, pp. 70-82. Recuperado el 12 de noviembre de 2010, de <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art4.pdf>
- Nugent, G. (2010). *El orden tutelar: Para entender el conflicto entre sexualidad y políticas públicas en América Latina*. Recuperado el 15 de septiembre de 2010, de <http://www.choike.org/documentos/punico/nugent01.pdf> [Hay versión en físico: Nugent, G (2010). *El orden Tutelar. Sobre las formas de autoridad en América Latina*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo – DESCO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El Enfoque de las capacidades*. Traducción de Roberto Bernet. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (1998). La ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades. En defensa de los valores universales. En Giusti, M., (Ed.), *La filosofía en el siglo XX: balance y perspectivas* (pp. 37-52). Lima: PUCP.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (Comps.), (1996). *La Calidad de Vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y Solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (2000). *Verdad y progreso*. Barcelona: Paidós
- Tubino, F. (2009a). Libertad de agencia: entre A. Sen y H. Arendt En: Ruiz Bravo, P., Patrón P. y Quintanilla P. (Comps.). *Desarrollo Humano y Libertades. Una Aproximación Interdisciplinaria* (pp. 51-63). Lima: Fondo editorial PUCP.
- Tubino, F. (2009b). Aportes de la hermenéutica diatópica al diálogo intercultural sobre los derechos humanos. En Monteagudo, C. y Tubino, F. (Eds.). *Hermenéutica en Diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad* (pp. 155-179). Lima: OEA-OEI-PUCP.
- Tubino, F. (2007). Ética y cultura. En defensa de la universalidad dialógica. En Giusti, M., y Tubino, F. (eds.). *Debates sobre la ética contemporánea* (pp.79-95). Lima: PUCP.

- Tubino, F. (2002a). *Interculturalizando el multiculturalismo*. [Manuscrito sin publicar]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tubino, F. (2002b). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En Fuller, N. (Ed). *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red Para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Tubino, F. (2003). Ciudadanías complejas y diversidad cultural. En Vigil, N. y Zariquiey, R. (Eds), *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas* (pp. 167-191). Lima: Coedición Pontificia Universidad Católica del Perú y GTZ.
- Tubino, F. (2004). *El Interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales*. Conferencia magistral presentada en el Foro Latinoamericano sobre Interculturalidad, Ciudadanía y Educación, organizado por FLAPE, en noviembre del 2004, en la ciudad de Cuetzalán, México.
- Villoro L. (2007). Una vía negativa hacia la justicia. En *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo* (pp. 15-40). México: FCE.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación. DINEBI Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural-UNICEF.