



HACIA UNA EDUCACIÓN FILOSÓFICA EN DIÁLOGOS ENTRE CULTURAS



Autor:
Mauricio Langon

RESUMEN

A partir de una perspectiva antropológica se busca entender la educación, para ello nos detendremos en algunos conceptos que forman parte de la constelación conceptual en que nos moveremos; miraremos y escucharemos una escena concreta en la que se gesta esta perspectiva, y terminaremos con algunos aportes tendientes a definir criterios y preguntas para planificar, realizar y valorar lugares educativos.

INTRODUCCIÓN

Este se propone reflexionar y debatir la educación: o sea, las acciones específicamente humanas de **educar** y **educarse**. La **escuela**, inventada en la Grecia clásica, para educar sacan a los niños de sus casas, de los espacios y tiempos privados en que aprendieron a comer, caminar, hablar y otras cosas. Un **pedagogo**, esclavo, los lleva a otro lugar, **público**. Ahí se les abrirá, durante un tiempo **libre**, un mundo más allá del hogar. Propongo darnos este espacio-tiempo “libre” de escritura y lectura para pasar la experiencia de pensar juntos la educación, en reflexión y discusión. En un mundo sin esclavos.

La lectura y la escritura (como los medios de encuentros a distancia que nos provee la tecnología actual) habilitan encuentros en y desde lugares-tiempos distantes. Se configuran como un **lugar** (un **área**: una porción determinada de espacio durante cierto tiempo). Lo construimos y nos va constituyendo como grupo.

Espero que este texto llegue a ser un recurso para mirar la educación de un modo más amplio, que permita encarar mejor sus problemas. Pasaremos por una perspectiva antropológica para entender la educación:

- 1) Nos detendremos en algunos conceptos que forman parte de la constelación conceptual en que nos moveremos.
- 2) Miraremos y escucharemos una escena concreta en la que se gesta esta perspectiva.
- 3) Y terminaremos con algunos aportes tendientes a definir criterios y preguntas para planificar, realizar y valorar lugares educativos.

Este texto quiere poner en discusión resultados abiertos y provisionales. La presentación va y viene entre dicotomías fuertes con un pie en las nubes de la abstracción teórica y otro en las tierras.

UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN

“Educación” se dice en muchos sentidos

Bajo la apariencia de hablar de lo mismo se discuten asuntos muy disímiles cuando nos referimos a educación. Es una ambigüedad grave porque, al no ponerse en tela de discusión el concepto (¿cómo se define?, ¿cuáles son sus sentidos y funciones?, ¿por qué, para qué? y ¿cómo los seres humanos **educan** y **se educan**?) se dan por aceptados presupuestos que impiden **pensar la educación en tanto tal**. Que incluso, niegan la educación.

Algunos la creen innecesaria, superflua o inútil por presuntas condiciones biológicas que harían a algunos ineducables y otros se bastarían solos. O por la ilusa creencia que educar es dejar brotar algo que **ya está** en cada sujeto. O porque ven en la educación un mero medio o instrumento para finalidades particulares de un país (que espera de ella que produzca su **desarrollo** o mejore su **competitividad**, que consiga trabajo a su gente, que elimine la pobreza; o que enseñe a sobrevivir con ínfimos recursos).

Pero no es posible sostener una discusión racional sobre algo sin pasar por la «primera operación de la inteligencia» que consiste en conocer qué hay «detrás de las palabras», o sea, en definir los conceptos. (Thibaudeau, 2006, p. 21)

Enfocaremos las educaciones en un marco antropológico, en su función **antropogenética**. La educación está constituida por las actividades humanas de enseñar y de aprender, que generan y otorgan continuidad, y a los procesos de hominización y humanización. Es decir, integra los procesos internos de cada grupo que ha **llegado a ser humano** en determinado **lugar** (en el que se da y al que da significación) para hacer humanos a sus **nuevos**, y continuar así su modo particular de seguir estando como humanos.

Los procesos de existencia y consolidación de nuestra especie se dan al interior de distintos grupos humanos en estos procesos variables, conflictivos y nunca cerrados, parcialmente conscientes. Procesos que a su vez van instituyendo, continuando y modificando a ese grupo y su hábitat. Sus orígenes se nos pierden en regresión infinita al pasado, y su final se nos presenta como indeseable y se diluye en un futuro imprevisible e inproyectable. Pensar nuestro tiempo humano, nuestro ser histórico, exige poner su racionalidad no en los conceptos inmóviles y atemporales de **principio** y **fin**, sino en el mientras tanto histórico y contingente, y de la existencia humana: personal y colectiva. No se trata de pensar el devenir **ordenándolo** desde lo inmóvil; sino de pensarlo en la vida misma, en la espacialidad y temporalidad donde nos encontramos y estamos siendo. Lugares-tiempos entre grupos y personas distintas que ahí se encuentran.

El encuentro invita conflictivamente a acercarse y a alejarse, a amar y a odiar, a convivir y matar, a meterse y a huir, a juntarse y a aislarse. El encuentro puede ser «choque» (de culturas, racionalidades, intereses): el no reconocer al otro como humano, el desear exterminarlo o, si no, someterlo y usarlo; o al menos aislarlo. Este camino conoce múltiples variantes: el recurso violento a la fuerza física, que se gesta y se acompaña con razones, propagandas y “educaciones”, modos más alambicados que pueden entrar espirales de violencia «vertiginosa».

Los momentos y lugares de encuentro (todos, pero aquí pensamos particularmente los educativos) pueden también ser lugares de **diálogos**, de modo de avanzar a través de o entre la diversidad de personas y grupos humanos; pese y gracias a sus distintos modos de sentir, de valorar, de pensar y de hacer. Aquí sustentamos la alternativa de procurar transformar los espacios-tiempos educativos (y otros) en encuentros de diálogos que, en el fondo, son siempre interculturales, entre culturas.

En la actual situación de **mundialización** hace del mundo un macroespacio entre culturas, pensar el “encuentro” como problemático a partir de reconocer el carácter conflictivo, limitado y social de lo humano, y asumir una perspectiva radical, filosófica y dialógica en educación, parece necesario.

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?

La educación es un fenómeno propio de cada grupo humano, que consiste básicamente en constituir como humanos, y como humanos de ese grupo, a sus nuevas generaciones. La educación hace seres humanos de ese grupo, distintos de otros.

Cada grupo se va haciendo humano a su manera: va generando sus modos de sentir, valorar, hablar, pensar, actuar, imaginar, construir, creer y crear. Constituye su cultura en amplio: desde dar sentido a la existencia singular y colectiva, a sus modos de trabajar en, con y sobre la “naturaleza”, de plasmar su “espíritu” en obras “materiales”: pinturas rupestres, pirámides, rascacielos, sinfonías, epopeyas, teorías... La cultura en conjunto, opera como sistema¹⁰,

10. Los guaraníes mbya emplean el término eko (reko, teko) traducido generalmente por “cultura”, “costumbres”, etc., pero que ellos traducen siempre por “sistema”. Comparan “nuestro sistema” (el mbya) al “sistema de ustedes” (o de los “blancos”), tienen distinta coherencia interna, no inmutable. En sus músicas sacras usan violines y guitarras, hablan varios idiomas, usan relojes y calculadoras. Conservan íntegra su cambiante id-entidad cultural. Rechazan mandar sus hijos a las escuelas. Piden tierras que les fueron quitadas. Sugieren “casas de sabiduría” inter-culturales. Con ellos conversamos como siempre: tomando mate.

previo a cada humano singular, que aporta identidad (importancia propia) y sentido a la existencia del grupo y de cada uno de sus miembros. De este modo se reconocen mutuamente como humanos y, en cuanto tales, como valiosos.

La educación es **endoculturación**: proceso interno a cada grupo humano por el cual cada grupo provee su cultura previa a los nuevos que la irán asumiendo. Les da el sentido de ser humanos en y de ese determinado grupo que ha ido generando, transmitiendo, sistematizando, repitiendo, cambiando, esclerosando o reinventando a través de sus experiencias esa cultura, que comprende los recursos que dispondrán sus nuevos para encarar el mundo y sus cambios sin perder el sentido de sus vidas.

Educación y conflictividad

Los seres humanos «de carne y hueso» integramos una misma especie biológica con rasgos diferenciales exclusivos. Tales como vivir en grupos organizados, tener lenguaje, ser capaces de razonar. En cuanto sabemos, valoramos, decidimos y elegimos, también somos capaces de actuar de modo libre y somos mutuamente responsables de nuestras acciones.

Educar, educarnos, son actividades humanas que ejercemos con conciencia, voluntad y libertad, condicionadas por la cultura y educación que nos habilita a ejercerlas. La educación orientada y realizada asumiendo estrategias y prácticas conscientes. De ahí que no sea mera repetición, crecimiento y reproducción de lo ya dado, como si todos compartiéramos el mismo lenguaje, las mismas finalidades y las mismas técnicas.¹¹ Somos humanos, somos diversos. Las actividades de educar son pensadas, discutidas, planificadas y realizadas en sociedad y de modo conciente.

La **conflictividad** es, pues constitutiva de lo humano. Pretender borrarla sería renunciar a ser humanos. Pero nos cuesta asumir

11. Referencia texto bíblico de la “Torre de Babel” (Beresit o Génesis, 11, 1-9).

.....

el desafío y la responsabilidad de ser lo que somos: iguales porque diversos. Capaces de desear y valorar cosas distintas, de pensar diferente, de actuar de los modos más variados en actividades imposibles para otros seres vivos. Puesto que somos humanos distintos, estamos en conflicto. Lo que los griegos llamaban **logos** (el lenguaje y la razón humanos) es un camino para procesar nuestro modo de ser o estar en conflicto, no para eliminarlo. Querer el fin de los conflictos es querer el fin de los humanos, pues implica no reconocer “otro”.

Lo humano consiste **interrumpir** los procesos puramente deterministas, inconscientes o extrahumanos mediante un accionar específicamente humano. Esta especificidad abre la posibilidad de orientar libre y responsablemente los procesos educativos de modo que sigamos siendo humanos.

El gran desafío educativo consiste en lograr que continúe y se profundice la tarea humana de **hominizar educando en diversidad**.

Expondré desde dos abordajes diferentes y complementarios, la conflictividad constitutiva de la educación.

La educación en la conflictividad intercultural

Todos nos hacemos humanos internalizando la cultura de determinado grupo por procesos educativos endógenos, que nos llevan a considerar como **no iguales** (como esencialmente inferiores o como superiores) a los miembros de otras culturas. Quienes nos hemos hecho humanos viviendo distintas y aún contradictorias experiencias milenarias tendemos a encarnar en los demás (personas o pueblos) nuestros miedos, odios o sumisiones hasta personalizar en ellos nuestra imagen de lo monstruoso y amenazante, o lo ideal o bueno. Tendemos a encarnar en ellos los **modelos** de lo que no se debe ser, o de lo que se debería ser. Aquello que hay que eliminar o aquello que hay que imitar.

Estas tendencias encarnan, cuando nos sentimos inferiores, en modelos educativos de tipo imitativo, para poder alcanzar (por

ejemplo) el desarrollo de otros países, copiarlos, seguir sus recetas, medirnos con sus varas.

Cuando sentimos a otros como inferiores, procuramos transmitirles nuestros lenguajes, creencias, hábitos, saberes, técnicas y competencias que les permitirían ser “gente como uno”. Dejando de ser lo que son. “Integrarlos” en nuestra sociedad en situación subordinada, o “excluirlos” por su culpable fracaso de no lograr ser como nosotros.

El hecho de la diversidad cultural y la conflictiva dificultad de entenderse hacen de la conflictividad intercultural un problema constitutivo de lo humano actual.

La educación puede y debe ser pensada, y discutida para orientar tomas de decisiones colectivas mediante criterios que la orienten en perspectiva liberadora y dialógica.

La educación se funda en la transmisión de experiencias pasadas (peligros pasados juntos), por las antiguas generaciones de un determinado grupo humano. Los recursos forjados en su historia particular para encarar lo que entonces era «distinto» y «nuevo», podrían ser inadecuados ante los desafíos de hoy. Esta sólida base cultural aporta también significaciones de la vida humana e incluso recursos para encarar (consciente e inconscientemente) desafíos imprevistos. Pero estos deben ser lo suficientemente dúctiles para reformularse siempre para encarar algo que nunca había pasado, pero que de hecho, está pasando ahora y puede pasar en el futuro. Por eso la mera aplicación a nuevas situaciones de recetas viejas no garantiza su éxito, y suele obturar la creatividad. De ahí que sea necesaria una educación en que cada uno ponga en tela de juicio su cultura, reinterprete, la resignifique, la reinvente ante nuevas situaciones.

Por eso es preciso que las actividades de educar incluyan criterios de reflexión crítica también sobre su propia tradición y cultura, y estén abiertas a los aportes de otras y desarrollando capacidades creativas. Que den lugar a discusiones internas, que admitan he-

terodoxias, apostasías, objeciones de conciencia que potencian a cada cultura abriéndola y protegiéndola de su propia esclerosis. En dos ricas y muy distintas perspectivas, Alberto Buena defiende el **disenso** y Fernet-Betancourt la **desobediencia cultural**. Las diversas experiencias generadas en los conflictos internos de cada comunidad deberían entrar en la educación de cada cultura, así como las capacidades de escucha, de apertura a lo nuevo, de disposición al cambio y al diálogo con otros.

Constelación conceptual

Presentaré algunas ideas a tener en cuenta para educar en clave liberadora, tanto en los aspectos **intra** como en los **inter** culturales. Son abordajes distintos que en su conjunto no constituyen un sistema, sino un más bien un entramado conceptual, de caracteres seminales, proteicos y fermentales.

Geocultura

Kusch (2000, p. 251) define «cultura» en estos términos: «cultura no es solo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado por la tradición, sino además es el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia. Cultura implica una defensa existencial ante lo nuevo, porque si careciera de ella no tendría elementos para hacer frente a una novedad incomprensible» (p. 252).

Es posible pensar así la educación como función intracultural de hominización. Nuestra cultura nos condiciona: nos hace miembros de una misma condición humana que los demás y en ese mismo acto, nos hace diferentes de otros humanos.

Pero Kusch llega a esta concepción reflexionando sobre su propio «trabajo de campo». Siente una gran distancia entre investigador e investigado, y entiende que la diferencia está «en el modo cultural que se ha encarnado en cada uno». Es «una diferencia de perspectiva y de código» y, en tanto tal, «cuestiona la posibilidad de una comunicación real». Nos pone ante el riesgo de ser «intraducibles»

de no poder comunicarnos de un grupo a otro. Kusch advierte la dificultad en experiencias concretas en que los interlocutores no llegan a entenderse por las diferencias culturales que condicionan el sentido de la vida de unos y otros. Por eso, «un diálogo es, ante todo, un problema de interculturalidad», pues está en juego «la existencia de los interlocutores», (Kusch, 2000, p. 251). Por tanto, no es solo un problema de comunicación, de transmitir o intercambiar mensajes: es cuestión de vida o muerte; es cuestión de diálogo entre culturas.

Con la noción de geocultura Kusch vincula íntimamente el lugar de habitación con la vida humana. Agrega a estos problemas «otra cuestión como es la de lograr un **domicilio existencial**, una zona de habitualidad en la cual uno se siente seguro». Se da esta mutua implicación: el «pensamiento del grupo ... se encarga de vestir con un paisaje cultural el hábitat» que, así, «siempre está sometido a una cultura»; y, a la vez, «se trata de un pensamiento condicionado por el lugar». Esto «hace referencia a un contexto firmemente estructurado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural».

El concepto de «unidad geocultural», esta «idea de un pensamiento resultante de una intersección entre lo geográfico y lo cultural», lo lleva a cuestionar el «saber absoluto». No hay saber desubicado, desarraigado, desterritorilizado, desculturalizado. Y no se trata de «establecer **ad hoc** un pensamiento así llamado universal, sino descubrir en la gravedad del pensar, o sea en el suelo que lo sostiene, un cuadro real del mismo que abarque todas las variantes de su modo de ser universal». Esto «constituye la restitución de un modelo real».

Lugar

Se trata de trabajar en cada lugar preciso en que hay educación: los lugares educativos. Un «lugar» no es un «contenedor» hueco dentro del que se ponen u ocurren cosas y sucesos. No hay «cosas» previamente definidas que después se pongan en relación entre sí.

.....

Dicho de otro modo: un punto de vista «geo» no procede por “análisis» mecanicista. No «separa» las piezas “simples” para considerarlas «fuera» de las relaciones en que están y luego «reconstruir» la compleja unidad real de, por ejemplo, un reloj. Procede a la inversa: incursiona en la unidad compleja del lugar concreto que se va constituyendo como tal a la vez que va constituyendo sus partes en ese lugar relacional. En esta perspectiva «lugar» supone «tiempo», duración, historia, cambio, incompletud: se va constituyendo, está en construcción. Sus planes y proyectos no están dados desde antes (no hay un reloj ya hecho en el punto de partida). De modo que operan como orientaciones para el camino, no como metas a alcanzar.

Por otra parte, ningún «lugar» está aislado está en y entre otros con los que ya está en relación, que inciden en su interior, así como él incide en lo exterior.

Propongo pensar los lugares educativos (formales y no formales: cada aula, cada experiencia, cada institución, sistema educativo, escuela, familia, barrio, medio masivo, TIC) en tanto escenarios que están «entre» culturas, donde se producen escenas específicas de encuentros interculturales,¹² con actores que se han ido formando en otras escenas educativas endogeoculturales. Cada escena tiene su inicio, duración y desenlace. Que abre espacios posteriores bastante imprevisibles.

Hablo de «escenas»; en tanto todo eso puede ser considerado como «una unidad en sí misma»: témporo-espacial, geo-histórica, en que «se encuentran» (en el sentido que «entran en contacto», y en el sentido que «están») interlocutores forjados previamente en distintas geoculturas. Unidad contingente, nueva, definida, cambiante, finita.

La idea es procurar entender su movimiento propio mientras está siendo, en el entre tanto de cada escena concreta. Porque es ese

12. Por supuesto: también intergeneracionales. Pero todo diálogo participa de interculturalidad.

entre tanto histórico lo que hay que entender y en lo que hay que actuar, ya que es en ese entre tanto que transcurre nuestra existencia, y desde esa condición contingente pensamos, actuamos, vivimos. No me parece acertado intentar comprender lo histórico y cambiante desde lo inmutable y eterno. Ni ordenado por obedencias desde principios, ni ordenado por proyectos poshistóricos.

Actores

En todo «descubrimiento» que hay otro; en todo encuentro con otro, está en juego la existencia de todos los interlocutores. Y es «problema de interculturalidad».

El espacio entre culturas que abre el encontrarse con otros aparece como vacío en que tendrá lugar algo imprevisible. Es lugar de encuentros inesperados con lo inesperado. Mejor no buscarlos. Si se dan se está a la expectativa; operan mecanismos de defensa y desconfianza mutua. Lo mejor será abandonar el campo, cruzar a la vereda de enfrente, evitar el encuentro; volver al caparazón, encerrarse, refugiarse en esa zona de habitualidad donde uno se siente seguro.

El encuentro a veces es buscado y a veces ineludible. O buscado por unos e ineludible para otros. Entonces el encuentro tiene lugar, se da, se hace un lugar. Que puede ser de enfrentamiento, de lucha, de violencia, de guerra; enconronazo, **choque de civilizaciones**. Para ese, el otro no es problema: ya sabe qué hacer con él. Para el otro, que querrá vivir su propia vida, sí es problema. Son fuertes las tentaciones defensivas, de matar o de asilarse como medidas de seguridad.

Proponer el diálogo es buscarlo, quererlo, querer que dure, querer al otro: es condición de hominización. No querer el encuentro o no querer que dure es no aceptar ser humano.

No es diálogo el mero conversar entre quienes mantienen finalidades, valores o intereses de su grupo y negocian acuerdos, armisticios provisorios de paz armada, alianzas, en uso de una razón

estratégica. No es diálogo cuando es solo geopolítico, cuando entran en el juego estratégico entidades ya constituidas (Estado, país, bloque), siempre calculando contra otros, definiendo amigos y enemigos, transformando la política en arma de guerra. Eso es para los que quieren el mismo juguete y pelean por él, como aquellos príncipes alemanes, hermanos iguales hasta en su deseo: Milán.

La perspectiva **geocultural** no concibe sujetos o actores como esencias de entidades ya constituidas definitivamente, sino como agentes instituyentes de sí mismos y de los lugares en que están con otros. Ninguno está en el saber absoluto que quiera transmitir a otros. Se trata de avanzar a través de distintos modos de ser humanos, en diálogos, en un proceso siempre abierto de constitución humana (singular y colectiva), de convivencia entre diferentes.

Nuestra propuesta de considerar escenas educativas incluye pasar por los actores que en ellas participan y van constituyendo su movimiento propio.

Una escena de encuentro entre culturas

Con la perspectiva esbozada, analizamos un concreto encuentro entre culturas que se dio, en el entorno de una investigación, entre científicos sociales y jóvenes de cantegriles montevideanos. Los primeros estaban interesados en registrar y entender el sentido (o sinsentido) que los segundos atribuían a la educación formal. Me centraré particularmente en el discurso que va elaborando uno de estos al que llamaron «Kevin».¹³

Limitaciones, realidades y potencialidades

Se genera un espacio y tiempo en que se encuentran personas de culturas diferentes (investigadores e investigados); un lugar **entre** culturas.

13. Ver hipertexto “Experiencias educativas de un joven de un cantegril montevideano”

El proceso que se abre es sin embargo interior a una actividad (investigación) propia de una de las culturas que ahí se encuentran, no de la otra. Los escenarios, la selección de los jóvenes participantes, las actividades a realizar, los tiempos a dedicarle, fueron cuidadosamente diseñados y preparados (inventados) por los investigadores como instrumentos adecuados para cumplir con finalidades de cierta cultura.

Pero a la vez estas actividades, de hecho, abren, crean, generan, producen y son lugar de **encuentro intercultural**. Pautado por los investigadores, que habilitan la circulación de la palabra de los jóvenes los hacen hablar y los hace escuchas (y luego intérpretes) de la voz de los otros.

No es un lugar educativo, ni de diálogos. No hay intercambio, discusión, «devolución», sugerencias, toma de decisiones, ni propuestas de acción futuras. Tampoco hay violencia, negación del otro. Parecería que, una vez terminado, no quedan abiertos caminos de continuidad o seguimiento. No se continúan actividades hacia un **diálogo intercultural**.

Fue una fuerte experiencia educativa para sus participantes. Impactará en esos jóvenes que habitualmente no son escuchados por otros, ni hablan. Los influirá de modos imprevisibles en sus acciones futuras. Pero eso no lo sabremos. No son de nuestra cultura, de nuestro grupo.

Para los investigadores fue una experiencia tensa y fructífera, educativa, de aprendizaje, de pensamiento, de crecimiento de sensibilidad, compromiso y exigencia intelectual. Influirá en sus acciones futuras y nos vamos enterando porque la comunican a sus comunidades, abren camino a nuevas escenas; que de algún modo continuarán su movimiento en otros lugares. Con alguna hasta escribí un artículo en común.

Pero siguen faltando lugares de diálogo intercultural sostenido.

¿Qué problema educativo?

¿Qué problema educativo se da en esta escena? Considerarlo nos habilitará a pensar cómo reubicar la discusión sobre la problemática educativa en la actualidad, en clave de diálogos interculturales.

En la presentación que acabo de hacer asumí que entre los investigadores y los jóvenes de los cantegriles uruguayos, hay una distancia análoga a la que Kusch visualiza entre campesinos e investigadores en el norte argentino. Distancia no menor que la que separa a los autores de las pinturas de Altamira y los turistas que logran visitarlas.

Podría malentenderse que el investigador argentino que asume una tradición de raíz «occidental», entiende que es obvia la “**diferencia de cultivo**” con campesinos de tradición cultural indígena lo que genera el «vacío intercultural» y bloquea el diálogo. Y, que, por tanto, esto no vale respecto a la relación de jovencitos montevidéanos con maestros, profesores e investigadores del mismo lugar.

Pensar el discurso de “los Kevin” sobre educación, por el contrario, nos habilitará a descubrir los abismos geoculturales que genera en todas partes el mundo actual y nos conducirá a pensar en otra perspectiva los problemas educativos.¹⁴

En Uruguay se cree que uno de nuestros principales **problemas educativos** radica en la dificultad de (re)insertar a los jóvenes marginados (los «ni... ni...», los que ni trabajan ni estudian): en el sistema educativo formal les transmitirá conocimientos y competencias útiles para competir en «igualdad de oportunidades» en el mundo

14. Esta observación de Kusch me parece luminosa: “... nuestros recursos son de otra cultura que es la popular” y “como ya lo demostré una vez, es ‘indígena’ pero en el sentido de no colonizado, en la misma medida como el argot francés genera indios en los suburbios de París” (“Aportes a una filosofía nacional” 1979, en OC. IV, 27). Mi propuesta es pensar las educaciones liberadoras como lugares de encuentro inter-geo-cultural en diálogos.

actual. Las políticas sociales educativas habituales, promueven variadas acciones, más o menos puntuales, con esa finalidad.¹⁵ Incluso el ejército se ha ofrecido a educarlos.

Surge de la investigación que el asunto de la “deserción” o “fracaso” escolar no es el problema educativo de esos jóvenes. Sino más bien el fracaso de una educación que les niega su otredad, que les intenta cambiar sus modos de ser, trasladarlos a culturas, espacios y grupos que les son ajenos. Y que ello se resisten, aunque sea ausentándose de ellos, pero permaneciendo en los barrios marginales, las plazas, las calles y otros “no-lugares” de la ciudad.

Las instituciones de enseñanza según Kevin

Desde la escuela primaria Kevin se siente al menos incómodo en una educación formal ajena a su vida. Aprende a irse acomodando a un mundo que no es propio: «a no ser desubicado, a tener respeto a las personas mayores». Aprende a callar y a obedecer: «me decían algo, yo me callaba y lo hacía». Sumisión y silencio son también estrategias sobrevivencia: «sabía que me iba a servir».

Su rechazo a una educación secundaria que lo rechaza se expresa en un término que marca una distinción valorativa radical entre el nosotros de los jóvenes del cantegril y todos los implicados en la enseñanza «los profesores y los alumnos»; «son creídos, te das cuenta, la forma que hablan, la forma que miran, la forma en que se paran todos juntos», «son todos creídos». Es un criterio de distinción antropológica y ética que orienta juicios y (¿re?) acciones negadoras de esos otros. Y que sugiere acciones violentas: «¡te dan ganas de ..., a todos juntos, atarlos a todos y agarrarlos a cachetazos!»

Cuando las instituciones educativas ya no pueden ofrecer a estos adolescentes nada que no sea repetir cursos, se intenta retenerlos haciéndola obligatoria o atractiva y creando formas de reinsertar-

15. Los jóvenes entrevistados estaban, en el momento de la investigación, en programas oficiales de “reinserción”.

los. Pero ellos salen, vuelven a entrar, se van retirando. Se les estigmatiza: desertores, fracasados, «ni...ni...» van asumiendo como propio el fracaso.

Kevin no encuentra lugar en el mundo; vivirá sin sentido, morirá pronto: «me arrepiento de nacer, estoy podrido de estar vivo, soy un bandolero, mi vida es un basurero, a los veinticinco años me muero».

Pronto entran a tallar los aparatos represivos. Delincuente (o no) Kevin es internado en un «hogar» del INAU.¹⁶ Ahí aprende a «escarmentar bastante», a tener «buena conducta», a evadir castigos. Pero el rechazo se extrema: «odiaba a todos».

Va tomando una posición autónoma (solitaria, rebelde) en el plano moral: «no capto reglas de nadie, no me gustan las órdenes, me pongo mis reglas». También solidaria: «siempre ayudé».

La verdadera escuela según Kevin

Kevin dice que no aprendió «en ningún lado, todo fue en la calle»; «todo solo, sin nadie». Un «ningún lado» muy preciso y entre muchos: con «el amor de mi vida y mi pesadilla», «/aprendí/ a escuchar, a aconsejar, a no sentirme solo». «En la calle encontrarás amor, encontrarás respeto, encontrarás odio, amigos, encontrarás enemigos. Encontrás muchas cosas, pero a la vez no encontrás nada». Lugar de encuentros: de todos y nadie; de todo y nada: «esta es la escuela, esta es la verdadera escuela, eso de andar estudiando, llenando cuadernos con palabras, eso no es escuela, esto es escuela».

Cuando le piden a Kevin imaginar un lugar educativo aparece el aprendizaje en sentido de encuentro entre humanos que habilita configurar sentidos, vidas humanas: «un lugar donde se aprenda la vida. Hay que aprender, aprender a caminar, aprender a ver a la gente, aprender a escucharla». Un lugar donde aprender a ser

16. Instituto del Niño, Niña y Adolescente del Uruguay”

humano entre humanos. Donde continuar y profundizar los encuentros vitales de la calle, abriéndolos más allá del grupo cercano, en diálogo con otros, geográfica, cultural y etariamente diferentes. La educación como encuentro, reflexión y diálogo vitales, no como acumulación de saberes que en una de esas resultan útiles.

También un lugar donde aprender a **sobrevivir** en un mundo en el que las relaciones, el valor y el sentido de cosas, y seres humanos están subordinadas al dinero: «aprender a manejar plata, aprender a saber qué es plata; muchas cosas».

Significados que los actores atribuyen a la educación

La investigación interpreta que los adolescentes que transitaron la educación pública formal la sienten como un «vacío», una «nada», una «ausencia de sentido», «un espacio y un tiempo donde no les pasa nada», que «no los altera». Según esto, esa experiencia no tendría efectos educativos. Sería algo así como una no-educación, algo que no tuviera lugar, un no-espacio sin tiempo, una no-geocultura, una suspensión de lo humano.

En tensión con esto también concluyen que esos jóvenes atribuyen a esa educación la significación de acciones contra ellos, «para negar y negativizar lo que son»; la viven como una educación «ajena», «extraña», «arbitraria, absurda o injusta», que no les posibilita «formarse» ni «transformarse» y que inscribe en ellos «el fracaso como huella» (Ruiz, 2015). Una institución, pues, que los altera, los aliena; un peligro que amenaza su existencia; una forma de ataque a su modo de vida del que tienen que defenderse. En esta línea se visualiza más adecuadamente el **conflicto intercultural**, el choque entre distintos modos de ser humano.

Los lugares de encuentro se constituyen en ámbitos de choque, de imposición de unos sobre otros. La investigación observa que las instituciones educativas (sus actores, amplios sectores de la sociedad) ven a esos jóvenes como culpables de las situaciones de inseguridad social. Los sitúa «como extranjeros»; o como quienes “no

aprenden», «no pueden», «no saben»; o «que no quieren aprender, que no quieren ser alguien en la vida», o que tienen «dificultades de aprendizaje», o «patologías sociales». Ellos son constituidos como el problema: son «peligrosos», «violentos», «agresivos», “anómicos”. Son «bichos»; son «lo que no se tiene que ser». «Tendrían que ... corregirse, enderezarse, normalizarse, silenciarse, negarse». «Tienen que ser borrados por el orden pedagógico». Hay que enseñarles que está mal ser así, y que está bien «ser aquello que no son, que no están siendo y que nunca podrán ser» (Ruiz, 2015, p. 118).

Alterar el punto de vista que hace de los espacios educativos lugares de choque e imposición de un modo de ser humanos, de un sentido de la existencia sobre otros, es lo que estoy proponiendo. Repensar la educación pública como ágora que parte de la diversidad cultural y sus conflictos entre sus actores, para ir generando lugares educativos que más bien sean de encuentro y diálogo interculturales. Cada aula: una escena de encuentro y diálogos entre culturas y personas. Las discusiones sobre educación, lugares de diálogos entre culturas.

Geoculturas ciudadanas y sus educaciones

El mundo «globalizado» produce fragmentaciones territoriales. En lujosos barrios privados, colegios y clubes de élite se amurallan hijos y nietos de los mayores consumidores. Muy cerca (en «puntos ciegos» del centro,¹⁷ en lugares abandonados que se tugurizan, en recovecos de calles y plazas, en los bordes de las ciudades, pero siempre a distancias inconmensurables, como en «mundos paralelos», invisibilizados entre sí, sin habla, incomunicados, con mutuo miedo) se va depositando y va sedimentando la «escoria» descartable y no reciclable de la «competitividad» y el consumismo: basura, plomo, gente. Van «brotando» callampas, cantegriles y otros múltiples lugares de viviendas precarios de larga duración, cada vez mayor extensión y población creciente, **hábitat** recubierto por

17. Por ejemplo, puede verse un estudio del “kilómetro 0” (Plaza Libertad o Cagancha) y de la “Ciudad Vieja” de Montevideo, (Fraiman y Rossal, 2011).

las culturas que en esos lugares van gestando grupos humanos en esa «intersección entre lo geográfico y lo cultural». Seres humanos de y en «nuevas» unidades geoculturales, donde se generan «indígenas» en el sentido de «no colonizados».

Kevin, al entrar en la escuela, ya está siendo en la geocultura del grupo en que se ha venido individualizando (singular y colectivamente, con sus familias, vecinos y «pares»). Se sigue educando en las maneras propias de estar de su grupo. La cultura particular que va encarnando en esos jóvenes los habilita a construir, a través de sus experiencias, sus sentidos de vida. No deja de educarse en el cante, en la intemperie de la calle, entre los suyos, porque su madre lo abandone y su padre muera. Lo condicionan sus circunstancias, no lo deshominizan; posibilitan un desarrollo endógeno, aunque oprimido.

Desde el marco de **su** geocultura Kevin da respuesta a las preguntas por los sentidos de la educación con su rechazo a la educación formal de otro modo de ser humanos. Responde a actos de educar que no se insertan en su proceso de desarrollo y cambio, sino que apuestan a hacerlo otro, a borrar su importancia propia (su identidad), a incluirlo en subordinación a otro sistema.

Queda planteado el problema de la continuidad de su hominización en contexto intercultural.

La idea de utilizar la noción de **geocultura** para pensar en clave intercultural los encuentros educativos que se dan en pequeños y concretos lugares de «educación pública», de modo de transformarlos en espacios de **diálogos**, va poniendo de manifiesto potencialidades:

- a) Tomar en cuenta a todos como humanos.
- b) Pensar los lugares educativos como lugares **entre** culturas, y no **internos** a una de ellas que se presenta como universal.

.....

c) Poner al **docente** y sus **alumnos** en proceso conjunto de mejora a través de los diálogos.

Para educaciones liberadoras en perspectiva de diálogos entre culturas

Pensar los problemas educativos actuales en referencia a los procesos de hominización permite:

a) Delinear el campo de lo educativo como proceso básicamente intracultural (interno a cada cultura, que hace seres humanos iguales en cuanto tales, en el mismo proceso en que los hace distintos de otros humanos); y, por eso mismo.

b) En los múltiples lugares compartidos por grupos y seres humanos (que hoy abarcan el mundo, incluyendo lugares «virtuales»), exige generar espacios de relación intergrupales e interculturales que consoliden las características básicas de la condición humana, (su variabilidad en sociedades y culturas diversas de igual condición) y avanzar en la construcción de más amplios lugares humanos.

Si bien este planteo provee de un criterio de orientación muy amplio de pensamiento y acción,¹⁸ me parece que asumir la propuesta en el campo educativo es, por un lado, de particular importancia y por otro quizás menos difícil de ensayar.

Una mirada intercultural para la educación

Propongo encarar los lugares educativos (particularmente las aulas) como lugares de encuentro entre culturas distintas:

18. Que puede tener incidencia en instancias de discusión académica (interdisciplinar, intercultural) y en la discusión pública de políticas y normativas a niveles macro, meso y micro.

a) Aquella que da sentido a la institución escolar como encargada de incorporar a las nuevas generaciones o personas que nacen o llegan al territorio de un país.

b) Aquellas múltiples en que paralelamente se están educando en espacios y modos muy diferentes los miembros de los grupos que conviven en la educación formal.

La **educación pública**, la de diversas naciones, se esforzó por liquidar las educaciones domésticas (separadas, privadas), restringidas a grupos socioeconómicamente diversificados y dotados de privilegios respecto a otros, y abrir el mundo a todos en el espacio no doméstico de la escuela pública. Sentando al mismo banco escolar al hijo del rico y al del pobre, dándoles esperaba ir consolidando una nación en paz interior. Dando la misma educación a hijos de gauchos y doctores, y de migrantes de las más diversas procedencias y culturas, procuraba homogeneizar la cultura nacional sobre base de una homogeneización que garantizara la convivencia en la nación. El supuesto de una cultura universal y el desconocimiento de la diversidad cultural que implicaba, llevaron a conflictos ligados a cuestiones de índole religiosa consideradas privadas, haciendo de los espacios de educación pública lugares más bien de neutralidad reticentes a la discusión y el diálogo. Lo que, sin embargo, dio lugar a largos e irresueltos debates.

Actualmente, la educación **pública** tiende a reducirse a los sectores más empobrecidos y marginados, más bien en la línea caritativa para solucionar la brecha de conocimientos entre esos sectores y los privilegiados, dándoles instrumentos para solucionar sus «carencias» (no las materiales, claro) que les permitan, de modo individual, «competir» en «igualdad de oportunidades» con otros para «insertarse» en el mismo sistema que produjo su empobrecimiento y que nada indica que no siga generando tipos de espacios como los «cantegriles».

.....

Todavía, no se discute la educación pública asumiendo el diálogo como función central. Más bien las discusiones sobre la misma no tienen carácter **público** y casi nunca se centran en aspectos de mediano y largo plazo. Complementariamente, se sustrae también de la discusión pública las educaciones particulares. Se deja así en manos privadas la educación de las élites. Se vuelve, de hecho, a una situación análoga a la de las anteriores a la institucionalización de la educación pública.

En el plano mundial, la educación juega un rol importante en la reproducción del actual sistema. Formatea a los seres humanos como si lo fueran de una única cultura universal, coherente con el actual sistema, presuntamente necesario, deseable y garantía de continuo progreso, transmitiendo modos de pensar, conductas, saberes y técnicas aptos para sobrevivir en ese mundo y sostenerlo con su trabajo.

Sugiero considerar que la educación actual, formal e informal (la de la escuela, la de las diversas situaciones educativas en lo que seguimos llamando familias», la de los barrios y calles, la de los medios de comunicación) no debe ser pensada en los variados modos de imposición de un tipo humano, de integración a un único «sistema-mundo», de una «cultura» o «civilización» considerada universal. Propongo pensar, discutir y actuar toda la educación como lugar de diálogos interculturales, pasando a través los de los distintos **logos** en que existe la humanidad.

Euclides Mance propone el concepto de «bem viver» como «horizonte de sentido para la realización integrada de las libertades públicas y privadas, y para la praxis de liberación tendiente a expandirlas y mejorarlas siempre más». En esa línea espero que mi propuesta contribuya «a la comprensión crítica de la realización concreta» de esas libertades y praxis, que los criterios que propongo a continuación puedan operar como «índices de realidad concreta, afirmado o negado en la vida de cada una y todas las personas en niveles diversos», habilitando así a criticar las «relaciones de opresión e injusticia» y permitiendo «especialmente, criticar su propia praxis de liberación».

Propongo discutir algunos criterios para pensar, realizar y valorar educaciones liberadoras en perspectiva de diálogos interculturales. Ensayo articular en eso la perspectiva de ir transformando los espacios educativos en lugares de «diálogo intercultural» con la reflexión y práctica sobre experiencias de educación filosófica que exigen promueven y desarrollan educar en diálogos, llevados a su mayor profundidad y radicalidad.

Una función filosófica para diálogos entre culturas

Las últimas generaciones de profesores de filosofía de educación secundaria de Uruguay (en diálogo con colegas de otros países) hemos vivido colectivamente la experiencia de enfrentar las responsabilidades de «enseñar filosofía» y «enseñar a filosofar», de modo liberador, en los actuales contextos desafiantes mundiales, regionales y nacionales. En nuestras prácticas docentes y en la reflexión y debate sobre ellas se nos fueron presentando problemas, y abriendo perspectivas que nos fueron llevando progresivamente a cambiar los modos más habituales de concebir, planificar, practicar y valorar la «enseñanza de la filosofía», entendiéndola como una práctica en sí misma filosófica a la vez que educativa, como educación filosófica. Fuimos modificando los modos de plantearla y los contenidos de sus programas de estudio; fuimos recorriendo como a tuestas caminos didácticos-filosóficos y experiencias innovadoras; concentramos en el concepto que llamamos función filosófica el imprescindible aporte filosófico a cualquier educación liberadora. Función compleja, problematizadora de todos los saberes, radical, intelectual y éticamente exigente que la educación, en distintos grados, cumple o niega. Aunque muy parcialmente, esta noción se concretó en la creación del fecundo lugar curricular llamado espacio de «Crítica de los saberes».

Por otra parte, la filosofía, en su sentido estricto, es intrínseca a la génesis y desarrollo de la llamada cultura «occidental». Es el lugar más crítico y polémico de esa cultura. Aquel en que intentan dialogar culturas enfrentadas. Por eso mismo, el lugar de la filosofía se vacía al hacerla esclava al servicio de finalidades dadas por sentadas o legitimadas socialmente en cierto momento de su historia

(la teología, la ciencia, la revolución).¹⁹ Filosofía no es un medio o instrumento, es un espacio de discusión radical entre las concepciones y disciplinas más encontradas, espacio en que se trenzan las creencias, convicciones y certezas de cada tiempo, de cada grupo y de cada uno, con las que nunca se confunde del todo por su radicalidad crítica. Quiero decir, la filosofía es el lugar de no cierre en ninguna cultura o certeza, el lugar en que cada una sin negarse se abre al dia-pathos, dia-ethos y diálogos con otros; de quiebre de la guerra; de apertura a lo incierto, a un futuro no meramente repetitivo, y por eso riesgoso. No es de extrañar que se despliegue en multiplicidad de opiniones y de prácticas, siempre en conflicto entre sí, siempre fecundas.

En el momento en que la «cultura occidental» (producto también de su filosofía) puede presentarse como encarnación de «la cultura universal», fácticamente posibilitada por la «revolución» científico-tecnológica paradójicamente, la filosofía aparece como tarea acabada,²⁰ como ya inútil. Ya que la sedimentación de tecnologías y métodos (cotidianamente abridora de problemáticas inéditas) también parece garantizar la continuidad de innovaciones que (a condición de no pensarla, invisibilizando o prescindiendo de sus contextos; de sus efectos y consecuencias; de los aspectos nefastos que genera su despliegue) sería suficiente para lograr no solo el bienestar, sino también el máximo beneficio de cada uno y todos. De modo que no quedaría lugar para el diálogo. Ni para un filosofar que no sea, otra vez, servil.

La fe en la obsolescencia de la filosofía racionaliza los constantes cercenamientos de su enseñanza (o su banal «transversalización» curricular). Pero no es porque haya que desembarazarse de algo

19. La fórmula escolástica que *Philosophia ancilla theologiae* (la filosofía es la esclava de la teología) no varía esta subordinación (que la reduce a argucias retóricas para convencer de lo ya aceptado) porque se la considere *esclava de la ciencia o arma de la revolución*. La idea de “filosofía” está permanentemente en cuestión.

20. Texto clave al respecto es el de Heidegger: “El fin (o final) de la filosofía y la tarea del pensar”.

superfluo, sino porque resulta un espacio molesto. Puede ser **lugar de diálogo**, de procesamiento en común de conflictos, a través de sentimientos, valoraciones, palabras y razones diversas. Puede ser lugar de escucha, de duda, de cuestionamiento, de argumentación, de diálogo, de ensayo de alternativas, educación liberadora. Y dominar a otros exige certezas.

Pero la potencialidad liberadora de lo filosófico no se da sola ni mecánicamente porque haya (o no) una segmentación curricular formal que se llame «filosofía». En investigaciones realizadas con colegas avanzamos en aspectos **didácticos-filosóficos**, que habilitan y dan base a criterios de orientación que tienen su origen en nuestra cultura, pero que manifiestan posibilidades de incidir en la apertura y desarrollo de diálogos interculturales. La reflexión y debates radicales exigen conciencia de los propios límites, necesidad y búsqueda de otros, y de lo otro; caminos de convivencia.

Algunos rasgos de educaciones filosóficas

Fuimos elaborando criterios tentativos para educar en grupos de profesores preocupados por la educación filosófica en nuestro contexto concreto, en diálogo con otros. Que nuestras clases y cursos de nivel secundario, tenemos alumnos que se dedicarán a las más variadas profesiones, oficios o trabajos. Queremos hacer que tanto estos como de los ámbitos de formación profesional en filosofía y su enseñanza, lleguen a ser **lugares filosóficos**. Que tuvieran en sí mismos las características propias de lo filosófico apuntando a que quienes pasen por esa experiencia tengan la posibilidad de actuar filosóficamente en los espacios públicos y privados en que se desarrolle el curso de sus vidas.

Este esfuerzo colectivo incide en varios campos en los que no entraremos aquí.²¹ Me limitaré a exponer de modo sintético algunos de

21. Por ejemplo, en esfuerzos, diversamente exitosos, de transformar efectivamente la enseñanza de la filosofía de modo que tuviera efectivamente esas características, de incluir elementos de una educación de estas características desde la primera infancia y a través de toda la vida, de orientar la formación de los docentes en ese sentido.

los rasgos de lo filosófico, que estimamos relevantes como criterios de orientación y valoración de espacios educativos que se quieren emancipadores. Quizás puedan sintetizarse en el carácter anormal de lo filosófico, en el sentido de no dar por sentada ninguna normativa sin análisis crítico, sin discusión y sin consideración de alternativas.

Fermentalidad. Lo filosófico debe ser y permanecer “en estado fermental”: “más amorfo, pero más plástico y vivo y fermental” (Vaz, 1938). En las aulas filosóficas tiene que pasar algo; debería experiencia vital para todos y cada uno. Asombrarse con lo desconocido y apenas entrevisto; sacudir la rigidez de lo ya sabido; poner en duda lo obvio, impulsar el ímpetu preguntón e inquieto, dar lugar a la ebullición de propuestas y a la exigencia de esforzarse buscando caminos. No puede desarrollarse en breves preestablecidos, ni culminar en respuestas inmovibles, eximidas de crítica y cerradas a nuevos problemas. La vida de este rasgo en las aulas habilita a recuperar la educación de su encierro en una normalidad excluyente, clasificadora seleccionadora, elitista; o pretendidamente incluyente en su inmovilidad, pero negadora de los otros. Lo filosófico debe recuperar y mantener su estado de fermento.

Originalidad. Cada obra filosófica es un original. No reitera las historias previas que la alimentan: las actualiza. Cada experiencia filosófica en educación es un original filosófico. Aun en la rutina, hasta en la repetición, su originalidad radica en el carácter único del lugar y tiempo efímero que son los espacios educativos que mueven encuentros y desencuentros, incomprensiones y agresiones, ideas y debates, interpretaciones e inventos entre diferentes. Cada aula es obra educativa entre docentes y estudiantes. Obra viviente, gozada o sufrida y luego valorada y discutida, con efectos filosóficos originales e imprevisibles.

Inseguridad, falibilidad. Lo rigurosamente filosófico es y se sabe falible, discutible. No hay normas que garanticen efectos pretendidos o proyectados. No hay recurso que funcione siempre: cada éxito puede transformarse en manea; cada fracaso puede abrir caminos. No hay mandato educativo. El aula filosófica vive en la intemperie, en la incertidumbre, sin garantía, en riesgo. Por eso es educativa.

No obsolescencia. Todo producto filosófico (toda obra de filosofía) es actual, y todos sus instrumentos vigentes. Lo filosófico comienza cada vez con rupturas radicales respecto a algo que no por eso queda obsoleto. Vive en diálogo y discute hasta cuando quiere hacerlo imposible.²² Las tecnologías quedan rápidamente obsoletas, sustituidas por otras más eficaces que las hacen inútiles, rotas, irrecuperables, abandonadas. Lo filosófico discute los sentidos y las finalidades que no son cuestiones técnicas. Sus preguntas pueden ser siempre replanteadas, sus conclusiones cuestionadas, sus obras, revisitadas, su instrumental reutilizado. No se trata, por ejemplo de sustituir una filosofía (o una educación) por otra “nueva”, más eficaz, como uno se deshace del viejo celular para adquirir el más potente y nuevo (o no lo hace, esperando la futura novedad), o no sabe dónde tirar su efímero fax. Se trata de pensar, cuestionar, discutir, dialogar, crear. Y en esa tarea ningún recurso es descartable.

Radicalidad. Es el desafío de plantear problemas de fondo, de principio, radicales y a fondo. No limitarse a gustar y valorar positivamente la cultura propia, también saberla problemática, limitada, necesitada de cambios. La radicalidad es un desafío riesgoso en educación, porque se educa seres humanos vulnerables. Y se lo hace en lugares de encuentro conflictivos entre culturas y generaciones con distinto grado de poder. Hay que encontrar formas de aunar radicalidad y cuidado del otro, y de sí; de construir lugares de experiencia, de pasar peligros juntos. Pero de pasarlos. Sin cuidado no hay radicalidad, y sin radicalidad no hay verdadero cuidado.

Criterio democrático, igualitario. No selección de interlocutores. Las instituciones educativas y las filosóficas seleccionaron. No pocas veces se pensaron para justificar y consolidar diferencias sociales. Todavía hoy es difícil concebir formas educativas y filosóficas que no jerarquicen, que privilegien a algunos sobre otros, al maestro sobre el alumno, al “sabio” sobre el “ignorante”, al filósofo sobre cualquier “sofós”. Y esto más allá de las intenciones. La perdura-

22. Deleuze y Guattari dicen que la filosofía hace imposible el diálogo. Al sostener eso, entran en diálogo con quienes sostienen (como Castoriadis) que la filosofía es diálogo.

ble idea que los méritos justifican privilegios. Incluso, simplemente el de vivir. Pero filosofar es actividad de todos; educar implica que todos somos educados, educables, educandos y educadores. Seleccionar interlocutores es cerrarse al diálogo. En la educación cara a cara socrática, el maestro seleccionaba discípulos de «almas adecuadas». Platón escribe sus diálogos, con lo que los hace para todos; expone su obra filosófica ante “cualquiera” (aun de sus futuros impredecibles) que quiera discutir con, contra o pese a ella, dejando abierto el diálogo entre nuevos discursos y nuevos interlocutores. Para lo filosófico como para lo educativo, para lo humano todos son competentes y a la vez falibles. Ese es el fundamento de la democracia. No un ruido universal en que hablen todos al mismo tiempo, sino la multiplicidad de espacios interculturales de diálogo a fondo, sin restricciones, sin fin. Nada de lo humano es ajeno a ningún humano, todos son, entonces, competentes en lo filosófico. Nada de lo humano es ajeno a lo filosófico y todo lo humano le compete. Es la base de toda democracia y educación.

Dialoguicidad. La actividad de filosofar que da origen a distintas filosofías se da como reflexión crítica sobre sí misma y como creación, pulido de conceptos y herramientas para comprender(nos) mejor. La radicalidad filosófica que pone en discusión sus principios, se tiene que poner además en discusión con otros. No se trata de reducir diferencias entre interlocutores de modo que todos sepan lo mismo y piensen lo mismo, sino de avanzar en diálogo. Un aula filosófica no debería ser monológica. En la reflexión sobre aulas de filosofía dialógicas, van apareciendo y se van desarrollando elementos necesarios para ir avanzando hacia una educación en diálogos interculturales.

Apertura. El diálogo es sin tribunal. Un proceso de construcción de vida en común en diálogo no puede admitir un fallo en última instancia, un laudo definitivo, un juicio final. Se sabe siempre falible y discutible por todos. Está siempre abierta a nuevos diálogos internos y externos. La apertura es a la vez causa y resultado de un proceso que no deja de ser contingente, histórico, «inacabado». Lo humano es real en su duración, en su lugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bertolini, M., González, I. y Langon, M. (2009). Escenarios de la educación filosófica. <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/ESCENARIOS%20DE%20LA%20EDUCACION%20filo.pdf>
2. Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
3. DRAE. (2014). Diccionario de la Real Academia Española. <http://www.rae.es/>
4. Fraiman, R. y Rossal, M. (2011). De calles, trancas y botones. Una etnografía sobre violencia, solidaridad y pobreza urbana. Ministerio del Interior.
5. Kusch, R. (2000). Obras Completas (4 vols.). Fundación Ross.
6. Langon, M. (2016). Traducciones de las experiencias educativas de los demás. En Lobosco, M. (Ed.). *Espectros de la filosofía*. Biblos.
7. Langon, M., Bertolini, M. y González, I. (2014). Análisis de aula: ritmo, concepto, vértigos argumentales. En Teixeira, A. y Ferreira, L. (Eds.). *Ensinar e aprender filosofia no mundo digital*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa (pp. 268-294).
8. Langon, M. (2006). A puertas abiertas. www.bubok.es/libros/234/A-puertas-abiertas.
9. Langon, M. (2016). Educación en diálogo intercultural con los «ni-ni». *Relaciones*, (389).
10. Langon, M. (2016). Educar con los Kevin en diálogo intercultural. <http://www.mon-dialisations.org/medias/pdf/Langon1.pdf>
11. Mance, E., Bem-viver. Sidekum A., Wolkmer A. y Radaelli, S. (2016). Enciclopedia Latinoamericana dos Direitos Humanos. Blumenau/Nova. Edifurb / Nova Harmonia, 31-51.
12. Michon, P. (2007). *Les rythmes du politique; démocratie et capitalisme mondialisé*. Les Prairies Ordinaires, 2007.

-
13. Michon, P. (2009). *Mémoire de synthèse pour l'HDR* (versión digital, gentileza del autor)
 14. Pereda, C. (1994). *Vértigos argumentales; una ética de la disputa*. Anthropos.
 15. Pritsch, F. (dir.) (2014). *Cometas sobre los muros* (Documental, 76 minutos).
 16. Ranovsky, A. (2009). «La definición de un criterio de rigor propio de la filosofía como requisito para su enseñanza». Cerletti, A. *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. EUDEBA.
 17. Ruiz, M. et al. (2015). *Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes*
 18. Ruiz, M. (2015). «Ausencia de sentidos, una educación ajena» (exposición presentada en el evento de filosofía en la ciudad: «¿por qué educarnos?», café de la Pausa, Teatro Florencio Sánchez.
 19. Szulc, A. (2015). *La niñez mapuche; Sentidos de pertenencia en cuestión*. Biblos.
 20. Thibaudeau, V. (2006). «L'étude de la première opération de l'intelligence au coeur de la formation intellectuelle au niveau pré-universitaire». Ribeiro, H. y Vicente, J. *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia*. Coimbra, Faculdade de Letras-FCT.
 21. Vaz, C. (1957). *Fermentario* (1ª ed. 1938). En *Obras de Carlos Vaz Ferreira* Montevideo, Homenaje de la Cámara de Representantes, 1957, T.X.
 22. Vuscovic, S. (2001). *Un viaje muy particular*. Edición del autor.
 23. Zorrilla, A. (s.f.) «Teoría y práctica del ritmo» <http://rhuthmos.eu/spip.php?article810>