

Filosofía y Educación

Dra. Alcira B. Bonilla (UBA – CONICET)

El lector no tiene ante sí un texto de Filosofía de la Educación, sino el reflejo de una conjunción entre Filosofía y Educación producto de la práctica y la reflexión. Esta combinación hunde sus raíces en la experiencia de los años de formación y más de treinta de trabajo como educadora y filósofa, años signados para quien esto escribe por la emergencia de la Filosofía de la Liberación, la realización de los estudios de doctorado y la tesis en la Universidad Complutense de Madrid, el compromiso con la actividad académica e investigativa en Argentina a partir del retorno de la democracia, las estancias de investigación en Canadá, la creación de la Maestría en Ética Aplicada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y, por último, la profundización del proyecto y promesa de la Filosofía Intercultural. Por esta razón el artículo se divide en dos acápites: 1) “disquisiciones sobre una conjunción” y 2) “propuestas para una renovación intercultural de la filosofía y la educación”.

Disquisiciones sobre una conjunción

“Filosofía y Educación”. El contenido de ambas palabras, densísimo si se lo piensa en su proyección histórica, conduce en primer término a una exploración del vínculo que entre ambas establece la conjunción copulativa “y”. Según las gramáticas, este tipo de conjunción sirve “para reunir en una misma unidad funcional dos o más elementos homogéneos, los cuales podrían, cada uno de por sí, cumplir el mismo oficio (palabras, grupos u oraciones); simplemente indican su adición” (Alarcos Llorach 1994:229). En este caso, sin embargo, podría sospecharse que esta adición de términos sintácticamente equivalentes parece remitir a un vínculo mayor que el de una mera yuxtaposición de los mismos; tal vez señale un tipo de relación. Pasando de la gramática a la lógica de relaciones, en esta dupla, al menos mirada desde el ángulo de la filosofía, el referente parece ser “filosofía”, en tanto que el relato es “educación”. Sobre esta base, entonces, pueden enhebrarse las reflexiones que siguen.

Se provenga de la tradición filosófica denominada occidental, como de la india, la china u otras, esta relación en primera instancia es asumida como natural, como si el vínculo que se establece entre “filosofía” y “educación” fuera necesario e inmediato, fácilmente comprensible por todos y de este modo no requeriría explicación alguna. Así, haciéndose eco de esta opinión bastante compartida, A. Oksenberg Rorty afirma que “la filosofía ‘pura’ siempre fue implícitamente pedagógica”, estando destinada a la transformación de las maneras de pensar y actuar de los seres humanos” (Oksenberg Rorty 2001: 480).

Sin embargo, esta naturalidad relacional no es unívoca y podría pensarse al menos en dos formas diversas:

- a) o bien que la “filosofía” deba determinar qué es propiamente la educación y, por consiguiente, señalar las etapas del proceso educativo y los tipos de educación posibles y/o deseables en el marco de determinadas culturas o conjuntos culturales a partir de una reflexión de segundo orden sobre las formas y prácticas educativas ya instaladas;
- b) o bien que la filosofía integre el curriculum educativo formal, sea impregnando y configurando cada una de las etapas del proceso

educativo, sea en alguna etapa del mismo o como la forma más alta o culminación de todo el proceso.

Al dirigir una mirada retrospectiva restringida a la historia de la civilización occidental en la que se integran de modo fragmentario y periférico Argentina y Brasil, se manifiestan diversas situaciones que desmienten y conflictúan la pretendida naturalidad de la relación “filosofía y educación”. Un ejemplo paradigmático de lo afirmado se encuentra en la *República* platónica.

Respecto de la primera forma de plantear la relación entre “filosofía y educación”, Platón realiza dos operaciones discursivas, una crítica y otra propositivo-normativa. Consecutivas en principio, ambas se superponen de hecho varias veces en la textualidad del diálogo.

La primera operación ostenta un carácter eminentemente negativo, en tanto consiste en el rechazo abierto en diversos pasajes de las formas tradicionales de la educación o en su rechazo parcial y revisión posterior. Sin intención de agotar el tema, el pasaje más conocido, *Rep.* 376e-378e, contiene varios elementos que manifiestan esta crítica. La pregunta del comienzo sobre la *paidéia* más adecuada para los futuros *phylakes* hace referencia irónica a la tradicional, basada en la *gymnastiké* para el cuerpo y la *mousiké* –las artes y ciencias de las Musas, propiamente- para el alma (“¿No será difícil inventar otra mejor...?”). Además de subordinar la formación del cuerpo a la del alma, se realiza una severa crítica de la *mousiké paidéia* secular que consta de varios pasos que exceden el fragmento citado: la proscripción de la mayor parte de las narraciones (*mythoi*) ficticias y mendaces que se les cuentan a los niños desde pequeños en las que los dioses son presentados con vicios y como causantes de males, puesto que la divinidad es buena (380a-c) o metamorfoseándose, puesto que los dioses son perfectos (383a y b); igualmente se rechazan las narraciones que induzcan temor a la muerte (386b-387b), así como las que describen héroes sometidos a las pasiones (390a-391e). No sólo Platón hace críticas de los contenidos, sino que privilegia la forma narrativa (y, con concesiones, una mixta) por encima de otros géneros y aquellos modos e instrumentos musicales que posibilitan la educación en la virtud (398d-400e).

Más allá de las intenciones de Platón, se constata que con esta primera operación de crítica o negativa queda desactivado por completo el carácter natural o espontáneo del vínculo “y” entre filosofía y educación. En efecto, se presupone la existencia de una práctica educativa anterior y/o superpuesta a la práctica de la filosofía que o bien no tiene nada que ver con ésta, o bien resulta perjudicial para el ejercicio de la filosofía, al menos en el sentido platónico de la misma.

En consecuencia, si el vínculo entre educación y filosofía no es natural, debe ser analizado, negado en su condición vigente y reformulado o mejor dicho reinstituído por el filósofo. En síntesis, desde la perspectiva platónica dicho vínculo queda desnaturalizado, correspondiendo entonces a la filosofía dos tareas: 1) la de realizar la crítica de toda educación y de toda cultura que no sea propiamente filosófica, vale decir, que no posibilite intrínsecamente la formación del filósofo y 2) sobre esta base establecer racionalmente un ideal universal de formación humana (*paidéia*) más allá de las determinaciones contextuales, tanto epocales como culturales y espaciales, el único que permita la vigencia de una *pólis* justa. Como corolario de ambas tareas habrían de establecerse cuáles son los sujetos de la educación, los tipos de educación posibles, las etapas del proceso educativo, etc., cuestiones que son tratadas con bastante detalle en el texto platónico. No resulta azarosa la referencia en el trabajo a este ideal de *paidéia* filosófica, puesto que el mismo fue enarbolado con diversas variantes en numerosas

propuestas educativas durante siglos, incluso con pretensión universalista. Sin embargo, no resiste una crítica que indague los presupuestos subyacentes de etnia, clase, género y edad¹.

Con referencia a la segunda opción, la de que la filosofía integre el currículum educativo formal, bien en cada una de las etapas de este proceso o en alguna etapa del mismo, tampoco ésta se da en un vínculo necesario con cualquier manera de entender la educación, si bien a veces parece inescindible de la aspiración a determinar filosóficamente qué deba ser la educación. Que la filosofía integre el currículum educativo no es un hecho de la realidad social, algo dado. La pretendida “naturalidad” de un lugar para la filosofía en los planes de estudio queda inmediatamente desmentida tanto en Brasil como en Argentina por las disputas más o menos recientes sobre el tema, disputas que igualmente tienen que ver con el diverso signo ideológico conferido a la filosofía en el pasado dictatorial reciente de ambos países y con posicionamientos de los profesores de la materias y las autoridades educativas respecto del currículum de los estudios medios y superiores².

Retornando a la tradición de la filosofía clásica occidental es útil recordar que en ella aparecen al menos dos formas antagónicas de enfocar el problema. Una es la platónica. La filosofía integra el tramo final del currículum educativo de ciertos elegidos que con esfuerzo lograrán la aptitud para ejercer de modo inescindible las funciones del *arkhóntes* y el *sofós*. Por esta duplicidad de funciones el filósofo platónico se convierte en el sujeto de una ambigüedad característica que lo coloca en la tensión entre la *psykhé* y su aspiración virtuosa y erótica al mundo de las Ideas y del Bien, liberado el conocimiento de las ataduras del cuerpo y sus apetitos y del *thymós* y sus pasiones por un lado y por el otro por la función política, para la cual la elección de la *pólis* lo ha destinado³. La filosofía aparece así como un logro o un bien de pocos, tal vez de uno o de ninguno; el broche de oro del *cursus honorum* de un proceso educativo. En tanto es el producto más excelso de una cultura de minorías, se trata de una práctica de elite. Por otra parte es también la expresión de una doble violencia: la ejercida por los magistrados de la *pólis* sobre el *sofós* y de éste sobre sí mismo. Éste, a su vez, la ejerce sobre los demás *polítai* y habitantes de la *pólis* en la pretensión de ser el único

¹ En el texto platónico mismo se ponen en evidencia las dificultades para la selección “según naturaleza”(375a) y el control posterior de aquéllos que serán destinados a recibir la *paidéia* adecuada que los habilitará como *phylakes* de rango superior (*arkóntes*) o auxiliar (*epikouroi*), así como la selección que se hace sobre la descendencia de éstos (cf., *Rep.*412b-415d).

² Algunas indicaciones sobre estas cuestiones aparecen en los artículos publicados en *La enseñanza de la filosofía en debate* (Obiols y Rabossi 2000). También resulta ilustrativo el examen de la publicación de la OEI *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica* (Albizu *et alii*, 1998). No se menciona más bibliografía, porque actualmente es muy frondosa en ambos países.

³ Las contradicciones encerradas en esta forma de concebir al “político” han sido expuestas por Castoriadis en sus lecciones sobre *El político* de Platón de 1986 (Castoriadis 2003: 187 ss).

conceder del orden justo⁴. La educación en general, que tampoco es para la mayoría, no es filosófica o, atenuando la expresión, sólo es filosófica para una ínfima minoría⁵.

Algo más adelante en el tiempo, en el marco de la ampliación de la idea de la *pólis* a la *cosmópolis* se encuentra el ideal formulado por Epicuro de una vida posible en la amistad filosófica. La sentencia célebre de la *Carta a Menexeno* (X, 122), al señalar que nunca se es ni demasiado joven ni demasiado viejo para filosofar, parece estar implicando la omnipresencia de la filosofía en el proceso educativo, entendido éste como “camino de vida buena” o terapia filosófica para curar el sufrimiento provocado por los deseos vanos (Nussbaum 1996: 102-104) y lograr la autonomía del sabio. A diferencia de Platón no se trata de la culminación de un camino formativo reservado a una minoría sobre cuya composición los funcionarios de la *pólis* decidan; tampoco se señalan de modo explícito las exclusiones de la comunidad moral, como resulta manifiesto en las *Éticas* y en la *Política* aristotélicas. Para Epicuro la filosofía, sobre todo en su función terapéutica, se manifiesta como un proceso en el que pueden incluirse las mujeres, los niños, los ancianos, los esclavos, etc. con igual derecho que los varones adultos. Sin embargo, la concepción misma del “Jardín” epicúreo conlleva su limitación: se trata de conformar utópicamente algo así como “islotas de amigos” que puedan reproducir la vida de los dioses; minorías nuevamente; otra vez exclusiones. Una ampliación de estas consideraciones que tomara en cuenta períodos más extensos de la Historia de la Filosofía y de la Educación en Occidente confirmaría lo que puede concluirse a partir de las referencias expuestas sobre estos orígenes problemáticos de la relación entre “filosofía y educación”. Como señala Oksenberg Rorty, la reflexión filosófica sobre la educación y sobre el lugar de la filosofía en el proceso educativo tuvo como centro de atención de Platón a Dewey la educación de los grupos gobernantes (Oksenberg Rorty 2001: 480). Vale decir, el vínculo entre la filosofía instituida e institucionalizada y la educación que propician los filósofos, en Occidente al menos, manifiesta la filosofía como un discurso engañosamente universalista y creador de exclusiones que generaliza y naturaliza un modelo andro- y etnocéntrico de ser humano que constituye la finalidad del proceso educativo (*paidéia*, *Bildung*) mismo, finalidad que incluye en su propio seno la diferencia entre dominadores y dominados.

Para no acabar este primer acápite de modo tan negativo, de los momentos fundacionales de la filosofía occidental aludidos una reflexión contemporánea sobre “filosofía y educación” podría rescatar dos elementos de enorme valor para pensar esta relación: la posibilidad de entender la filosofía no sólo como “amor a la sabiduría”, sino como “sabiduría del amor” y la práctica filosófica concebida fundamentalmente como diálogo. De manera sucinta y programática fue Rodolfo Agoglia (1920-1985), uno de los maestros de la filosofía argentina contemporánea⁶, quien sintetizó estos aspectos al retomar el *tópos* de la definición etimológica de la filosofía (Agoglia 1966). A través de un análisis filológico minucioso de las fuentes antiguas logró distanciar la definición etimológica de la definición intelectualista al uso que asocia el filosofar con el ejercicio

⁴ El pasaje denominado “la alegoría de la caverna” es el más ilustrativo (*Rep.* 514a-520e). La filósofa española María Zambrano ha insistido en este rasgo “violento” de la filosofía platónica y posterior, tanto de algunas formas del platonismo y del aristotelismo como del pensamiento moderno (Zambrano 1996 [1939], 2000 [1940], 1991, [1955], 1977).

⁵ Puede pensarse que Platón no descuidó, al menos, aquellos factores culturales que podrían ser perjudiciales para toda la *pólis* y cuyo control quedaba a cargo de los *phylakes* (Guthrie 1990: IV, 437-438).

⁶ Para una caracterización general de su obra, véase “El reclamo amoroso del filosofar en Rodolfo M. Agoglia” (Bonilla 2005: 208-215).

de la virtud contemplativa y a ésta con el elitismo del pensamiento. Es más, valiéndose de la duplicidad del uso objetivo y subjetivo del caso genitivo en griego sostiene de modo concluyente que la acepción más primaria de este caso gramatical (la del origen y la generación) autorizó una caracterización de la filosofía, ya no como “amor de -a- la sabiduría”, sino como “sabiduría que emerge del amor”, “sabiduría del amor” entendido éste como amor de amistad (*philia*). Igualmente apartándose del elitismo tradicional (la amistad aristotélica entre pares escogidos, por ejemplo), caracterizó este amor como amor de fidelidad, dialogicidad, compromiso y riesgo que entonces queda planteado como raíz de un diálogo filosófico inacabable. Esto significa, además, un reconocimiento del *lógos* real que habita en todo ser humano y en todo grupo humano posibilitante de un diálogo que, instalado sobre el reconocimiento y la reciprocidad, subvierte los papeles del maestro y del discípulo, un diálogo que amplía sus límites haciéndose cargo de promover el diálogo mayor de las aspiraciones humanas que buscan realizarse libremente en la historia, sobre todo de las que han sido postergadas casi siempre.

Propuestas para una renovación intercultural de la filosofía y la educación

Despejados algunos de los interrogantes planteados conceptual e históricamente por la conjunción “y” tal como aparece en la expresión “filosofía y educación”, en esta segunda parte del artículo se esboza un cuadro general de la situación contemporánea y se proponen algunas tareas para una renovación intercultural de la filosofía y de la educación.

A pesar de las dificultades que plantea realizar un esbozo de la situación contemporánea, éste resulta el marco indispensable tanto para repensar críticamente las tradiciones filosóficas en las que se fueron dando las diversas alternativas de la relación entre filosofía y educación como para incitar la reflexión colectiva mediante algunas propuestas de trabajo. Como presupuesto del análisis es posible coincidir en la afirmación general sobre la incapacidad de la Filosofía occidental contemporánea y de las ciencias humanas y sociales del mismo cuño para dar respuesta a las cuatro grandes crisis con las que se puede caracterizar nuestro tiempo:

1. la crisis del orden económico mundial: ni la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) ni la aparente libre movilidad del capital especulativo que muchos caracterizan como “globalización” están en condiciones de asegurar la supervivencia de la mayoría de la humanidad arrojando a millones de seres humanos a un hambre sin esperanza y ni siquiera garantizan un mínimo orden y previsibilidad para la continuada acumulación del capital⁷.

⁷ Ni la definición de pretensión descriptiva de U. Beck: “La globalización significa la pérdida perceptible de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, de la información, la ecología, la técnica, los conflictos transnacionales y de la sociedad civil” (Beck 1998:41-42), ni su tratamiento del tema caracterizan suficientemente los conflictos y consecuencias deletéreas del fenómeno. En un texto más crítico B. Dietschy señala que a través de estrategias discursivas emanadas de diversas usinas de opinión que apuntan a su necesidad y beneficio la globalización integra tres procesos característicos: la informatización a nivel planetario (esto no invalida la ausencia de tecnología y el analfabetismo en enormes sectores de la población mundial), la liberalización de la economía mediante acciones controladas por organismos y acuerdos internacionales (que tampoco invalida la existencia de bienes y servicios subsidiados en las regiones y países promotores de la globalización) y el desacoplamiento del mercado real del mercado financiero, vale decir de los flujos de bienes y mercancías con respecto a los financieros (Dietschy 2003: 13). Para I. Wallerstein, en cambio, el proceso actual

2. la crisis del sistema político interestatal: el fin de la bipolaridad propia de la Guerra Fría no trajo un nuevo sistema político mundial, sino un intento imperial fracasado y el surgimiento de nuevas grandes potencias regionales. Los organismos previstos para el gobierno mundial (G8, OTAN, OCDE, Consejo de Seguridad de la ONU, Banco Mundial, FMI y OMC) carecen de reglas claras y de legitimidad. Al mismo tiempo la creciente incapacidad de los Estados nacionales para regular las relaciones sociales y mantener la imagen de homogeneidad que les daba credibilidad (Vior 1991: caps. 1-4) genera fenómenos anómicos y el surgimiento de centros de decisión intra- y transnacionales que conspiran contra el cumplimiento de sus funciones regulatorias. La consecuencia principal es la multiplicación de los conflictos por las hegemonías regionales y un aumento geométrico de la inseguridad internacional.
3. la crisis climática y ambiental: el modo de acumulación predominante desde hace quinientos años se basa en el agotamiento de recursos naturales finitos (combustibles fósiles, agua, aire, suelos y especies biológicas no recuperables). La consecuencia principal es la ruptura del equilibrio entre la sociedad humana y su entorno natural (Serres 1991: 25-31)⁸ con consecuencias directas sobre la supervivencia del ser humano en la Tierra (Jonas, 1984: 26-30)⁹. Esta crisis no es resoluble dentro de los parámetros vigentes de acumulación, circulación y consumo (Funtowicz/ Ravetz 1993; Bonilla 2001).
4. la crisis de las migraciones internacionales: si bien la transhumancia es la condición histórica normal del ser humano (Vior 2007: 217-218), las tres crisis arriba descritas han forzado a cientos de millones de personas a abandonar sus lugares de asentamiento en busca de posibilidades de supervivencia. Aunque el 95% de estas migraciones se producen entre los países del Sur (especialmente en Asia y África), los países del G8 han montado una campaña propagandística interna e internacional que estigmatiza a los inmigrantes procedentes del Sur y del Este como un peligro para su seguridad nacional y regional. De este modo se instrumenta un fenómeno creado por los mismos que se escandalizan por él para militarizar las fronteras del mundo rico y pisotear los derechos humanos de sus propias poblaciones. Parafraseando a É. Balibar (1995) puede decirse que las migraciones internacionales masivas son “el hecho biopolítico mayor de nuestro tiempo” (Bonilla 2008).

es solamente una etapa más de expansión del sistema-mundo formado en las postrimerías del siglo XVI. Este sistema se caracteriza por relaciones centro-periferia en permanente renovación en las que ambos polos son interdependientes. El proceso de desarrollo del sistema-mundo puede asimilarse al surgimiento y expansión de nuevos universos: explosiones periódicas alternan con etapas de evolución progresiva. Por ello relega el concepto de “globalización” al campo de las ideologías y niega que el proceso actual sea sustancialmente nuevo y diferente.

⁸ En diversos trabajos, pero principalmente en *El contrato natural*, M. Serres señala los límites de la cultura y de la ciencia modernas y la necesidad de cambio cultural, científico y político que se deriva de experimentar y entender el tiempo y el clima “como sistema global y condición general de supervivencia” (Serres 1991: 16).

⁹ H. Jonas insistió hace tres décadas en la necesidad de una ética de la responsabilidad que se haga cargo de la vulnerabilidad de la vida y de la posibilidad de la existencia de las generaciones futuras en un planeta que, al menos, conserve las condiciones de habitabilidad actuales.

Ante este panorama novedoso y crítico y la falta de respuestas descrita más arriba se plantea de modo candente la pregunta por las alternativas humanistas, democráticas, sociales y ecológicas que puedan proporcionar la filosofía y la educación compelidas a reflexionar desde la perspectiva de los millones de seres humanos que son víctimas de estas crisis y de la vulnerabilidad del mundo, y a poner a prueba sus teorías tradicionales aún vigentes. Ni la corriente predominante de la Filosofía occidental, reducida a repetir un canon de autores prácticamente fijo, ni concepciones “bancarias” (P. Freire) de la educación están en condiciones de formular preguntas a la altura de los tiempos ni de señalar caminos superadores para las cuatro crisis mencionadas. Esta colaboración trata de mostrar cómo solamente la filosofía intercultural está en condiciones de asumir este desafío de pensar efectivamente con y desde el “otro” y puede contribuir a una reflexión educativa que tome en serio la interculturalidad. Por razones de espacio se deja fuera del texto la revisión de las teorías filosóficas a la luz de la filosofía intercultural.

Para evitar malentendidos hay que hacer una aclaración previa sobre el modo cómo en este trabajo se enfoca la interculturalidad y de qué filosofía intercultural se trata. Obviamente se dejarán de lado perspectivas funcionalistas o débiles de la interculturalidad que resultan habituales en diversos campos. Se descarta entonces el sentido corriente de interculturalidad, tal como lo reflejan numerosos textos en los ámbitos de las *Public Relations* o de la *Business Ethics*. Según éste podría definirse la interculturalidad como “el conjunto de intercambios funcionales que se establecen entre seres humanos y grupos con identidades y usos culturales diferentes y que se dan en un espacio multicultural común”¹⁰. Pese a que esta acepción de “interculturalidad” produce efectos indudablemente visibles en el mercado y en las políticas estrechamente vinculadas con éste, por su carácter externo y meramente funcional está lejos del punto de vista intercultural más estricto que aparece en los ámbitos de las ciencias sociales y de la filosofía. En este último, la filosofía intercultural aparece en diversas acepciones y modalidades (Wimmer 2004), algunas más débiles, que no insisten tanto en consideraciones críticas epistemológicas, éticas y políticas (Olivé 2004; Bilbeny 2002)¹¹, y otras que proponen un giro completo del pensamiento y las prácticas filosóficas, como lo es la filosofía intercultural de la Escuela de Aachen¹², a la que adhiere la autora de este artículo

El *locus enuntiationis* de la filosofía intercultural es complejo. Parte de la denuncia de algunos mitos subyacentes a la denominada filosofía occidental (Panikkar 2004: 32) y consiste en la idea de la posibilidad de un polílogo de razones contextuales (Esterman 2006: 46ss.) y de la capacidad que éste insta para arribar a un intercambio hermenéutico mutuamente interpelador, oyente e interpretativo (Fornet-Betancourt 2004: 256-257) tendiente a una “universalidad de horizonte” (Bonilla 2007), superadora tanto de los universalismos apriorísticos o dialécticamente teleológicos, como de los relativismos.

Los tres mitos monoculturales objeto de crítica han sido sintetizados adecuadamente por R. Panikkar: el principio del pensar analítico, el principio del pensar

¹⁰ Esta definición, elaborada por mí, sintetiza el punto de vista de un número significativo de manuales para este tipo de formación profesional (Bonilla, 2005).

¹¹ Para una crítica de estas posiciones, véase “Lectura filosófica intercultural de algunos enigmas del multiculturalismo” (Bonilla 2008).

¹² Con este nombre se designan pensadores que trabajan en el MWI de Aachen o están vinculados al mismo (Bonilla 2005).

conceptual y el principio del pensar escrito. Respecto de ellos señala a) que la cultura occidental concentrada en la clasificación no acierta a pensar la realidad, puesto que ésta va más allá de la mera suma de partes, lo único accesible al análisis, y no puede ser pensada sin dar lugar a la equivocidad y a la multivocidad; b) que el privilegio otorgado al pensar conceptual, abstractivo y objetivante, descuida la riqueza del conocimiento de experiencia y del conocimiento simbólico; c) que Occidente ha privilegiado la palabra escrita en detrimento de la hablada y su riqueza (Panikkar 2004: 32-42). Esta denuncia no debe entenderse como negación del pensamiento occidental, sino como rechazo a su absolutización y a la vigencia de un canon, producto de una determinada concepción de la historiografía filosófica, que igualmente dejó en la sombra autores y tradiciones de este pensamiento (Fornet-Betancourt 2002: 7-13).

Frente a la creencia en una única forma de razón (la vigente en Occidente en cada época con pretensiones hegemónicas y universales), se reconoce la existencia de razones plurales y contextuales, sin que este reconocimiento signifique la caída en el relativismo. Como señala Fornet-Betancourt, la asunción filosófica de la contextualidad de la razón no conduce a la producción de “islas de razón”, válidas en y para sí mismas, sino a la negación de todo *a priori* racional universal previo a la instauración del esfuerzo dialógico por instaurar un *lógos* del intercambio intercultural que en proceso abierto, inacabado e inacabable se va constituyendo como el horizonte de universalidad posible. No se trata así de una negación de la universalidad de la razón, sino de la negación a entenderla como universalidad constituida e impuesta en una dialéctica sobre lo universal y lo particular conducida monológicamente.

Hay que aclarar igualmente que el etnocentrismo manifestado por las tradiciones dominantes en la filosofía occidental desemboca en una concepción sumamente restrictiva sobre la filosofía misma; vale decir, en el no reconocimiento con carácter de filosofía genuina y legítima de las formas de pensamiento racional ajenas a alguno de los cánones filosóficos vigentes en Occidente. La posibilidad de una “traducción racional” entre filosofías provenientes de contextos diversos se establece a partir no de la idea de la inconmensurabilidad de las lenguas y de la imposibilidad de la traducción perfecta sino de la constitución siempre precaria y frágil de “zonas de traducción” que facultan el polílogo filosófico real. La aparición de la noción de traducción en el marco de la filosofía intercultural no es casual, puesto que las filosofías son determinados modos discursivos que forman parte, diciéndolo con expresión sartreana, del mundo histórico-práctico de los seres humanos (Fornet-Betancourt, 2003: 121) manifestándose esta relación íntima entre la filosofía, el lenguaje y el ser de modo no casual en la polisemia ampliamente investigada de la palabra *lógos*.

Estas breves referencias a la situacionalidad e historicidad del lenguaje y de las filosofías conduce a la formulación de cuestiones determinantes que integran el ámbito de la filosofía práctica. Si la generación y la legitimación de los discursos filosóficos ha dependido y depende todavía hoy en vastas regiones del globo de patrones de una dominación que también es lingüística, se impone como deber el análisis de “la importancia y las consecuencias de la invasión cultural, política y religiosa de un mundo lingüístico ajeno” (Fornet-Betancourt, 2003: 121)¹³. Entre estas consecuencias, y no las

¹³ El capítulo de donde está tomada la cita está dedicado a la filosofía latinoamericana intercultural del lenguaje y concretamente se refiere a las consecuencias del encuentro conflictivo de las lenguas amerindias con una lengua europea (el castellano) dotada de una gramática de factura moderna (la de Antonio de Nebrija) y que sirvió como vehículo del plan imperial de conquista política y religiosa. Sobre el mismo tema, y atendiendo de modo particular, a determinadas formas

menores, merecen explicitarse el carácter modélico de la filosofía nacida en Europa y su pretensión de universalidad, ambas trasportadas por la lengua del dominador. En calidad de ejemplo de lo expuesto, valga la propia indicación de Fernet-Betancourt acerca de que la filosofía en Latinoamérica se institucionalizó sin relación alguna con el mundo categorial y simbólico de las lenguas y culturas originarias, a través del trasplante coercitivo de determinados productos escritos en latín y, contemporáneamente y después, en español o portugués¹⁴, que constituyeron las fuentes de un determinado modo fragmentario o sectorial de hacer filosofía signado por el monoculturalismo y el monolingüismo. A partir de estas sugerencias se podría llegar a sostener que, planteada desde la perspectiva intercultural, la historia de la filosofía¹⁵ debería hacerse cargo de la historia lingüística y conceptual de dominación y exclusión que acompaña todo desarrollo témporoespacial del pensamiento filosófico y rehacerla desde la multiplicidad de las y los sujetos que filosofaron y filosofan en diversas épocas y latitudes (Fernet-Betancourt, 2003: 131).

En su sentido más vasto, entonces, la filosofía intercultural es

“búsqueda programática de una configuración de la razón como tejido de modelos de razonamientos mediante un proceso de aprendizaje intercultural que amplía los criterios de discernimiento y compensa las unilateralidades de la razón en su figura histórica de razón sometida a la dinámica del desarrollo cultural-civilizatorio de la modernidad occidental-capitalista” (Fernet-Betancourt, 2003: 16).

En una interpelación crítica a los filósofos latinoamericanos Fernet-Betancourt subrayó que a pesar de la publicación de algunos trabajos más o menos aislados la filosofía de estas latitudes todavía no ha asumido plenamente ni los retos de las crisis globales enumeradas más arriba en esta colaboración ni el desafío de una transformación intercultural que le posibilite responder eficazmente a estos retos y hacer justicia a su propia historia cultural (Fernet-Betancourt 2004: 107-120). Si bien en los últimos años se han realizado varios encuentros de Filosofía intercultural en nuestros países del Cono Sur, puede pensarse, sin embargo, que el panorama no ha cambiado todavía radicalmente, aunque esta afirmación se funda en una observación superficial y no está apoyada en un relevamiento estadístico de las publicaciones y de los programas de cátedras universitarias y escolares en general.

Asumiendo contextualmente el programa de la filosofía intercultural como conclusión se indican algunas líneas de trabajo para la filosofía y la educación en nuestros países:

1. Del discurso de una filosofía monolingüe, andro- y etnocéntrica, que defiende la primacía de una razón monológica al encuentro de filosofías y lenguajes encubiertos por el etnocentrismo, el androcentrismo y los mecanismos de dominación ideológica y a la realización de una filosofía intercultural, que descentra la filosofía y hace lugar al pluralismo de voces filosóficas.

narrativas que adquirió la dominación lingüística y filosófica, véase mi artículo sobre “Filosofía y utopía en América Latina” (Bonilla, 2003).

¹⁴ Por razones de espacio no es posible explorar aquí el esquema denso en variables a tomar en cuenta para el análisis de las relaciones entre el lenguaje (oral y escrito), las lenguas y la filosofía que aporta el autor citado (Fernet-Betancourt, 2003: 122-127).

¹⁵ Asumo el riesgo de hablar en singular de “la historia de la filosofía” para no entrar en otros debates propiamente historiográficos que nos llevarían muy lejos de la intención de este artículo.

2. De una filosofía instalada en el gran relato del yo moderno autofundante (Ricoeur 1990:15-22) al descentramiento provocado por la vulnerabilidad del otro (Levinas 1978:156-205; Ricoeur 2001: 85-105).
3. De una filosofía que enarbola una idea *a priori* de la universalidad, enmascaradora de diferencias, a otras formas de entender lo universal como universalidad de horizonte (Bonilla 2007) o universalidad ideal, abierta al infinito de la comunicación y la lucha contra las universalidades dominadoras y homogeneizantes (Balibar 2005: 184-185).
4. De la educación como administradora de disciplinas y biopolíticas funcionales a la conformación de individuos aptos para el mercado globalizado en número restringido y, a la vez, segregadora y excluyente del resto (que pasa a la categoría de “residuo”) a la educación como emancipadora del ser humano y de sus capacidades y de la naturaleza.
5. De la educación como formadora de una ciudadanía restringida, creadora de exclusiones e incapaz de dar cuenta de la pluralidad real de las sociedades actuales, a la educación basada en los derechos humanos – incluido el derecho humano a migrar¹⁶ y el derecho a la educación en derechos humanos¹⁷- conformadora de ciudadanía interculturales emergentes¹⁸ (Bonilla 2008).
6. De la educación eurocéntrica que consagra una lengua y un pensamiento coloniales (Fornet-Betancourt 2003: 119ss. y 2004: 20) y que privilegia un paradigma del saber científico, determinados estilos tecnológicos y una forma de producción, a una educación pluricéntrica, abierta al polílogo de los lenguajes y de las diversas formas de razón, que hace lugar a la pluralidad de los saberes y de la praxis humanas.

¹⁶ Este derecho está enunciado en el Art. 4º de la Ley de Migraciones N° 25.871 argentina: “El derecho a la migración es esencial e inalienable de la persona y la República Argentina lo garantiza sobre la base de los principios de igualdad y universalidad”. En realidad no se trata de un derecho “nuevo” puesto que puede reconstruirse a partir de la normativa internacional ya vigente y, como ella, se sustenta en el reconocimiento pleno de la dignidad de las personas (Bonilla 2007).

¹⁷ El derecho a la educación en Derechos humanos puede defenderse con dos argumentos básicos: a) como parte no escindible del derecho a la educación y b) como imprescindible para el reconocimiento, protección, vigencia y realización de los derechos humanos.

¹⁸ La presencia de individuos y grupos migrantes de gran heterogeneidad, mayoritariamente pobres, en nuestras megalópolis y en vastas regiones de las naciones actuales, interactuando en múltiples relaciones dinámicas con las sociedades denominadas de acogida y entre sí impone por su propio peso una revisión más completa de la noción de ciudadanía, en la que se incluya fuertemente la categoría de “ciudadanía cultural”, pero a la vez el carácter inestable, dinámico y abierto de las relaciones referidas. Para abonar en defensa de este intento de pensar las “ciudadanía interculturales emergentes” como facilitadoras de inclusiones no sesgadas por formas de dominación asimilacionistas o integracionistas *eo ipso* se convierte al portador de otra cultura (para este caso, al migrante) en un intérprete del sí mismo (de los “otros”) y del “nosotros”. Si hay voluntad política de un ejercicio democrático de participación real pueden realizarse polílogos múltiples en diversas áreas (políticas culturales, de salud, educativas, de trabajo, etc.) en los que se vayan gestando “ciudadanía interculturales emergentes”, quizá la única posibilidad ya no de “elegir” al ciudadano de un territorio sino de que éste elija dónde y cómo convivir con sus semejantes, aunque haya arribado a él en condiciones de sometimiento, penuria y desigualdad.

“Filosofía y educación” (1942-2008). En síntesis: espera y esperanza. Los idiomas que hablan nuestros pueblos y la filosofía distinguen cuidadosamente estos términos que guardan entre sí la común referencia al futuro. “Espera”: pasividad, circularidad infernal de la ilusión, retorno de lo mismo, ceguera ante los signos. “Esperanza”: puente, alas, creación, pasaje de la historia sacrificial a la historia ética (Bonilla, 2005; Zambrano, 1990). Después de la larga espera de quinientos años de conquista, colonización y dominación filosófica y educativa, este desafío de la filosofía intercultural que convoca a los filósofos y educadores de nuestros países constituye una esperanza cabal, creadora: “Es la esperanza que crea suspendida sobre la realidad sin desconocerla, la que hace surgir la realidad aún no habida” (Zambrano 1990: 112).

Referencias bibliográficas

- Agoglia, R. (1966) “La filosofía como sabiduría del amor”, *Revista de Filosofía*, N° 17, Universidad Nacional de La Plata.
- Alarcos Llorach, E. (1994) *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Albizu, E. et alii (1998) *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*, Madrid, OEI.
- Balibar, É. (2005) *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*, Barcelona, Gedisa.
- Beck; U. (1998) *¿Qué es la globalización?*, Barcelona, Gedisa.
- Bilbeny, N. (2002) *Por una causa común. Ética para la diversidad*, Barcelona, Gedisa.
- Bonilla, A. (2001) “Bioética e meio ambiente”, en Clotet, J. (org.) *Bioética*, Porto Alegre, EDIPUCRS, pp. 17-32.
- Bonilla, A. (2003) “Filosofía y utopía en América Latina” / Philosophy and Utopia in Latin America”, en Marcelo R. Lobosco (comp.), *La resignificación de la Ética, la ciudadanía y los Derechos Humanos en el siglo XXI*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 177-190 y 409-422.
- Bonilla, A. (2005) “El reclamo amoroso del filosofar en Rodolfo M. Agoglia”, *La Biblioteca*, 2-3, pp. 208-215.
- Bonilla, A. (2005) “Después de la espera, la esperanza”, en Guerci de Siufi, B. (comp) *Filosofía en el NOA y más allá*, San Salvador de Jujuy, EdiUnju, pp. 15-21.
- Bonilla, A. (2005) “Interkulturelle Philosophie als rationale Übersetzung”, conferencia inédita (Inst. Für Philosophie, Otto von Guericke Universität Magdeburg, 25-10-2005).
- Bonilla, A. (2005) “El diálogo filosófico intercultural y el fenómeno migratorio: su tratamiento como ‘traducción’ en la ‘Escuela de Aachen’”, *1º Congreso Latinoamericano de Antropología* (Actas), Rosario, Argentina, 2005, CD-Rom, pp. 29-47.
- Bonilla, A. (2007) “Ética, mundo de la vida y migración”, en Salas Astrain, R. (Ed.), *Sociedad y Mundo de la Vida*, Santiago de Chile, EUCSH, pp. 27-57.
- Bonilla, A. (2008) Imágenes de nación y ciudadanía interculturales emergentes, en Beatriz Guerci de Siufi (comp.), *Filosofía, cultura y sociedad en el NOA*, San Salvador de Jujuy, EDIUNJu, 2008.

- Bonilla, A. (2008) "El 'Otro', el migrante" (trabajo realizado sobre la ponencia leída en el Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, UNGS, 2007; en prensa).
- Bonilla, A. (2008) "Lectura filosófica intercultural de algunos enigmas del multiculturalismo", en Bonilla, A.; Vior, E. (Dres.) *Derechos humanos, migración y participación*, Buenos Aires, Biblos, e/p.
- Castoriadis, C. (2003) *Sobre El Político de Platón*, Buenos Aires, FCE.
- Dietschy, B. (2003) "Globalización: ¿hecho, destino o quimera?", en Fornet-Betancourt, R., *Resistencia y solidaridad. Globalización capitalista y liberación*, Madrid, Trotta, pp. 11-30.
- Estermann, J. (2006) *Filosofía andina. Sabiduría indígena para um mundo nuevo*. 2 ed. La Paz, ISEAT.
- Fornet-Betancourt, R. (2002) *Modelle befreiender Theorie in der europäischen Philosophiegeschichte*, Frankfurt a. M., IKO.
- Fornet-Betancourt, R. (2003) *Interculturalidad y filosofía en América Latina*, Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen.
- Fornet-Betancourt, R. (Ed.) (2003) *Resistencia y solidaridad. Globalización capitalista y liberación*, Madrid, Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (Hrsg.) (2004) *Migration und Interkulturalität*, Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen.
- Fornet-Betancourt, R. (Hrsg.) (2004) *Interculturality, Gender and Education*, Frankfurt a. M., IKO.
- Fornet-Betancourt, R. (Ed.) (2004) *Crítica intercultural de la Filosofía latinoamericana actual*, Madrid, Trotta.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Funtowicz, S.; Ravetz, J. (1993) *Ecología política. Ciencia con la gente*, Buenos Aires, CEAL.
- Guthrie, W.K.G. (1990) *Historia de la Filosofía Griega. IV Platón. El hombre y sus diálogos: primera época*, Madrid, Gredos.
- Jonas, H. (1979) *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Levinas, E. (1978) *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Barcelona, Kluwer.
- Nussbaum, M. (1996) *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, New Jersey, Princeton University Press.
- Obiols, G.; Rabossi, E. (comp.) (2000) *La Enseñanza de la Filosofía en debate*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Oksenberg Rorty, A. (2001) "Educación moral", en Canto-Sperber, M. (dr.) *Diccionario de Ética y de Filosofía moral*, México, FCE, 2 t., pp. 480-486.
- Olivé, L. (2004) "Relaciones interculturales y justicia social: una fundamentación pluralista", en Castro-Lucic, M. (ed.) *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*, Santiago de Chile, Vicerrectoría de investigación y desarrollo, Universidad de Chile, pp. 55-81.

- Panikkar, R. (2004) "Conferencia inaugural. Tres grandes interpelaciones de la interculturalidad", en Fornet-Betancourt, R. (Hrsg.) *Interculturality, Gender and Education*, Frankfurt a. M., IKO, pp. 27-44.
- Platón (1997) *La República* (edición bilingüe). Traducción, notas y estudio preliminar de José Manuel Pabón y Manuel Fernández Galiano. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ricoeur, P.(1990) *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Ricoeur, P.(2001) *Le Juste 2*, Paris, Esprit.
- Serres, M. (2001) *El contrato natural*, Valencia, Pre-Textos.
- Vior, E. (1991) *Bilder und Projekte der Nation in Brasilien und Argentinien*, microfilmado, tesis de doctorado, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Vior, E. (1997) "¿Cambia la visión de los derechos humanos de una cultura a otra?", en Lértora Mendoza, C., *XIII Jornadas de pensamiento filosófico. Homenaje a Carlos Alemián. Evolución de las ideas filosóficas: 1980-2005*, Buenos Aires, F.E.P.A.I., pp. 216-225.
- Wallerstein, I. (2003 [1998]): *El capitalismo histórico*, México D.F. / Buenos Aires, Siglo XXI.
- Wimmer, F. (2004) *Interkulturelle Philosophie*, Viena, UTB.
- Zambrano, M. (1996 [1939]) *Filosofía y poesía*, México, FCE.
- Zambrano, M. (2000 [1940]) *La agonía de Europa*, Madrid, Trotta.
- Zambrano, M. (1991 [1955]) *El hombre y lo divino*, Madrid, Siruela.
- Zambrano, M. (1977) *Claros del bosque*, Barcelona, Seix Barral.
- Zambrano, M. (1990) *Los bienaventurados*, Madrid, Siruela.