

Educación filosófica: aportes al diálogo intercultural

Philosophical education: contributions to intercultural dialogue

MARISA BERTTOLINI Y MAURICIO LANGON¹

Asociación Filosófica del Uruguay, AFU

RESUMEN Planteamos una transformación filosófica de la educación entendida como espacio de encuentro entre culturas, potencialmente de choque o de diálogo. Explicitamos brevemente la noción de «función filosófica» —que no se agota en la presencia de un segmento curricular llamado «filosofía» sino que impregna toda la educación— y los rasgos del «rigor filosófico» propio de las aulas. Finalmente volvemos a éstas donde bulle la interculturalidad que se niega a la exclusión y el aislamiento y que es preciso reinventar cada vez en diálogos filosóficos.

PALABRAS CLAVE Educación filosófica, diálogo interculturalidad en el aula, función filosófica.

ABSTRACT We propose a philosophical transformation of education understood as a meeting place between cultures, potentially a clash or dialogue. We briefly explain the notion of «philosophical function» —that is not exhausted in the presence of a curricular segment called «philosophy»

1. Ambos profesores de Filosofía, egresados del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Enseñan a nivel secundario, terciario y cuaternario, en institutos y universidades. Fueron Inspectores Nacionales de Filosofía. Publican libros y artículos, realizan investigaciones sobre didáctica filosófica y otros temas. Participan en eventos académicos. Están jubilados. Mauricio Langon fue Presidente de la Asociación Filosófica del Uruguay (AFU) y Marisa Berttolini lo es actualmente. Correos electrónicos: marisaberttolini@gmail.com y mlangon@gmail.com

but that permeates all education— and the features of the «philosophical rigor» characteristic of the classrooms. Finally we return to these where the interculturality that refuses to exclusion and isolation and that it is necessary to reinvent each time in philosophical dialogues.

KEYWORDS Philosophical education, intercultural dialog in the classroom, philosophical function

Lo filosófico en la educación

Lo filosófico tiene una función insustituible en la formación de seres humanos en convivencia social. Frecuentemente la educación se concibe como la transmisión a las nuevas generaciones de las culturas (conjuntos estructurados de lenguaje, convicciones, normas, instituciones, métodos y técnicas; modos de sentir, valorar, pensar y actuar, de relacionarse entre sí, con los demás humanos y con la naturaleza) que han ido gestando a través de las diversas experiencias históricas y tradiciones de cada grupo humano. De este modo cada persona dispone de esos recursos para encarar, de modo igualmente humano pero diversamente cultural, los desafíos que le presenten las situaciones en que vive. Pero educarse no se reduce a eso, pues saber sólo lo ya sabido (conocimientos, normativas, técnicas) conduciría al fracaso ante situaciones nuevas, al menos parcialmente imprevisibles y bloquearía toda posibilidad de transformación sociopolítica y cultural. La formación humana exige también desarrollar en todos, a partir de lo heredado de la tradición del grupo en que se educa, la reflexión crítica sobre la validez y vigencia, la pertinencia y relevancia, las potencialidades y limitaciones de su propia cultura y subjetividad. Esta dimensión filosófica de la educación va más allá de la transmisión de saberes acumulados. Es una función que admite la incertidumbre, que asume lo conflictivo como constituyente de lo humano, que problematiza, reflexiona. Esto exige no sólo conocimientos, sino creatividad y compromiso personal y grupal, que se abre a los otros en diálogos discutiendo argumentativamente, nunca cerrada con otros modos de sentir, valorar, pensar y obrar.

Aunque quizás toda educación incluya de alguna manera elementos

propios de esta dimensión, ese aspecto suele pasar inadvertido. Queda invisibilizado en discursos y prácticas que reducen lo educativo al control de los aprendizajes de lo ya sabido y a la incorporación y aplicación competente de los conocimientos adquiridos sin comprenderlos del todo, sin reflexión ni cuestionamiento. Pero sin la introducción consciente, voluntaria, inteligente de la dimensión filosófica, la educación entraría en conflicto con la posibilidad de desarrollo de sociedades participativas, democráticas, en diálogo.

La demanda que recibe la filosofía es pensar el presente, tematizarlo, problematizarlo. ¿Qué puede hacer la filosofía con el presente?

El presente interpela a la filosofía con urgencias impostergables. No es tiempo para la toma de distancia «sabia» que se aparta de las luchas del mundo. La filosofía es contaminada de otros discursos (histórico, literario, político), contaminada de presente, de padecimiento, de la cultura de muerte, de la desesperanza. Pero también es tiempo de una filosofía que aporte al entramado de una red social que posibilite la reproducción de la vida.

El segmento curricular «filosofía...»

Kant sostenía con razón² que aprender filosofía es imposible; el estudiante «ha de aprender a filosofar». La finalidad de esa enseñanza no

2. Citamos: «El alumno no ha de aprender pensamientos, sino aprender a pensar; [...] si se quiere que en el futuro esté capacitado para andar por sí mismo. [...] El joven que ha cumplido la instrucción escolar estaba acostumbrado a aprender, entonces piensa que va a aprender filosofía, lo que es imposible, pues ha de aprender a filosofar. [...] Se abusa [...] cuando en lugar de ampliar la capacidad de entendimiento de la juventud [...] y de formarla para su posterior comprensión más madura y propia, se le engaña con una sabiduría que se presenta como ya acabada, pensada para ellos por otros, de lo cual surge una apariencia de ciencia [...] El método propio de la enseñanza en la sabiduría universal [...] consiste en investigar. [...] Tampoco el autor que eventualmente se tome como base, debe ser considerado como modelo de un juicio, sino solamente como ocasión para pensar sobre él, e incluso contra lo que él afirma. [...] Lo que busca el discípulo es el dominio del método mismo para pensar y concluir por sí mismo» (Kant, 1978: 2-3).

es transmitir un cuerpo de conocimientos solidificados, que «pueden presentarse como acabados» e «imprimirse» en la memoria y el entendimiento: es ir haciendo crecer las capacidades de pensar libremente del estudiante. Ese aprendizaje del filosofar se irá logrando mediante un método de investigación, reflexión, discusión y creación que pone al estudiante en diálogo crítico con los autores y filosofías que se usarán, en sus cursos, como pretexto para apropiarse de los instrumentos que lo vayan habilitando a pensar por sí mismo, a atreverse a pensar.

Carlos Vaz Ferreira (1872-1958) se preocupaba por «el efecto del aprendizaje de la filosofía» que entendía «tan complejo como amplio e irremplazable». A acercarse a tener ese efecto se orienta la enseñanza de la asignatura «filosofía»:

Abrir los espíritus; ensancharlos; darles amplitud, horizontes, ventanas abiertas; y, por otro lado, ponerles penumbra; que no acaben en un muro, en un límite cerrado, falsamente preciso; que tengan vistas más allá de lo que se sabe, de lo que se comprende totalmente: entrever, vislumbrar y todavía sentir, más allá de esos horizontes lejanos y apenumbraados, la vasta inmensidad de lo desconocido. Enseñar a graduar la creencia, y a distinguir lo que se sabe y se comprende bien, de lo que se sabe y se comprende menos bien, y de lo que se ignora (enseñar a ignorar, si esto se toma sin paradoja, es tan importante como enseñar a saber. Concordantemente, excitar, despertar los espíritus (...). Además, todavía, la formación o el desarrollo del espíritu crítico, de análisis y libre juicio. Y producir también la sensación de la dificultad de las cuestiones (...). También, en cuanto a las ciencias, el enseñar a verlas desde más alto: desde la altura en que se borran las fronteras en parte artificiales que establece la clasificación de las ciencias, y las más artificiales todavía que las necesidades de la enseñanza tienen que establecer entre las llamadas «materias» o «asignaturas». Dominar mejor la relaciones entre los distintos órdenes de conocimientos... (Vaz Ferreira, 1963: 68-69).

La estructura disciplinar de la filosofía tiene una sintaxis específica que le permite enfrentar los desafíos más profundos de cada situación humana, mediante la generación de nuevos conceptos, métodos y didácticas críticas y creativas. No alcanza con incluirla de contrabando,

de modo transversal, en la enseñanza de otras disciplinas. Es necesario que ocupe su lugar específico en cursos y aulas en todos los niveles de la educación.

Pero no es suficiente que exista una sección curricular llamada «Filosofía», aunque abarcara también —como sería deseable— los niveles iniciales, aun cuando la enseñanza de la disciplina fuera efectivamente, filosófica (y no la sola reproducción de lo ya pensado), aun cuando en sus aulas desplegara alas una didáctica filosófica como la que propugnamos. Para una transformación filosófica democrática de la educación se requiere que esta dimensión impregne el currículo.

Kant pensaba que las ciencias eran conocimientos indiscutibles que podrían legítimamente enseñarse como totalidades encerradas en obras acabadas.³ Actualmente sabemos que no es así. No se trate tanto de aprender axiomas e informaciones, sino de aprender a pensar a través de los recursos que nos dan las diversas disciplinas, a matematizar, a historizar... Y a ponerlas en diálogo.

La función filosófica

La Asociación Filosófica del Uruguay (AFU) acuñó la noción de «función filosófica»⁴ que luego tuvo sólo una concreción parcial en el espacio curricular llamado «Crítica de los saberes», que, a su vez, impactó en la enseñanza de la filosofía.

La lectura, experiencia, reflexión y discusión en torno a las prácticas de enseñanza de la filosofía nos fue llevando a ocuparnos de la filosofización de la enseñanza, incluida la filosofización didáctica de la enseñanza de la filosofía. Con la expresión función filosófica quisimos concentrar en un concepto algunas ideas reguladoras.

3. Menciona como ejemplo de obras que agotan un tema las de Euclides (*Elementos de Geometría*) y Polibio (*Historia General*). Hoy el desarrollo de las ciencias ha dejado muy atrás la pretensión de saberlo todo y enseñarlo a todos.

4. Asociación Filosófica del Uruguay: «Documento sobre educación media superior y educación filosófica». Montevideo, *Contextos*, 2003.

Nos inspiramos libremente en la «función utópica» propuesta por Arturo Andrés Roig. Hay discursos que son «utopías», pero hay también una «función utópica» presente en todo discurso. De modo análogo, hay un «segmento curricular» que se llama filosofía, y hay una función filosófica en toda actividad educativa. Esta función tiene que ver con el modo filosófico de concebir las relaciones de los hombres con sus saberes y sus valores (epistemológicas, éticas) y con las relaciones que los hombres construyen entre sí respecto a saberes y valores (dimensión educativa, pedagógica, didáctica). Ambos tipos de relaciones están estrechamente vinculados.

Lo filosófico es entendido como un querer saber (deseo, voluntad, amor), como un movimiento la subjetividad que, ante impactos problemáticos, no se refugia en sus saberes previos sino que —pasando por ellos— los somete a crítica, en reflexión individual y discusión colectiva, en la experiencia de un proceso inquisitivo de creación de conocimiento nuevo que le permitirá encarar los problemas de que parte. Es una concepción problematizadora del conocer (Nietzsche, 2000: 271-272), que no lo entiende como pacífica acumulación de datos o disolución de conflictos, sino como un mantener unidos en el acto de conocer el «reír, llorar y detestar» que le dan origen. No hay conocimiento no conflictivo que no remueva y conmueva.

La experiencia filosófica de pensar siempre, de preguntarse «de vuelta» cada vez, ante cada nueva situación, en constante problematización, profundización y complejificación (Vaz Ferreira, 1962: 140-168), se funda en esta concepción, a la vez que la construye en su práctica.

Esta relación filosófica que se construye con los saberes previos — que nunca se da por satisfecha y procede a revisión constante— es de aplicación general a todos los saberes disponibles los que se tiene confianza: conocimientos, afectos, valores, técnicas.

La noción de función filosófica reconoce el desfasaje entre enseñanza y aprendizaje (Langon, 2003), que se funda en la libertad y responsabilidad de los interlocutores en el acto educativo. Subraya la responsabilidad docente en la preparación de ámbitos, contenidos y actividades de enseñantes que habiliten aprendizajes libres. Quien aprende libremente queda a su vez responsable de qué aprende de lo que se le enseña.

La propuesta de función filosófica de la educación quería incidir en los niveles macro (instituciones, políticas educativas, currículo); los niveles medios (centros educativos, formación docente, asociaciones); los niveles micro (el aula: cada disciplina, cada docente, cada grupo).

En concreto, a nivel de Bachillerato planteó:

a) Que cada segmento curricular (asignatura, área; incluida «filosofía») destinara un la décima parte de su tiempo (el «diezmo» de Morin):
i) a la reflexión sobre los problemas filosóficos que esa disciplina suscita;
ii) a la profundización del modo de plantear y encarar problemas propio de esa disciplina, que la habilita a crear conocimiento; iii) problematizar desde su perspectiva otros campos del saber; iv) dejarse interrogar desde la perspectiva y aportes de otras disciplinas.

b) Que se creara un «espacio curricular articulador y problematizador de la ‘función filosófica’»; espacio inter y transdisciplinar en que serían debatidos problemas nuevos que se plantean a las personas y sociedades humanas con los desarrollos científicos y tecnológicos

c) Que se instrumentaran espacios regulares y sistemáticos de diálogo entre los profesores, en comunidad de indagación, que podrían preverse en un marco de formación y perfeccionamiento permanente del profesorado.

d) Que la función filosófica conformara en los Institutos o Centros educativos una «comunidad educativa» y de convivencia, y articulada con la comunidad zonal a la vez que con la comunidad educativa y la sociedad nacional.

Sólo el punto (b) fue desarrollado en forma de proyecto asumido por la Inspección de Filosofía, y aprobado (reducido en la práctica a una carga horaria mínima y sólo durante un año). La experiencia resultó muy valiosa y el espacio se consolidó bien. Quedó ligado a la asignatura «filosofía» pero las ideas de fondo calaron profundamente en muchos colegas que la sustentan. Se trata de una innovación importante que debe ser evaluada y profundizada para una transformación emancipadora de la educación.

La *función filosófica en educación* es herramienta política orientada a la reconstrucción de las subjetividades, y la discusión filosófica resulta un dispositivo pedagógico propio a la disciplina y apropiado para remover *la experiencia de sí* y habilitar *prácticas de libertad*.

Rasgos del rigor filosófico

Esbozamos los siguientes como rasgos propios del rigor filosófico en las aulas:

La no obsolescencia. Otros productos humanos quedan obsoletos con el tiempo y son sustituidos por nuevos productos. Lo filosófico no queda nunca obsoleto, revive en cada aula. Las prácticas del filosofar se construyen y sostienen revisitando y discutiendo experiencias ideas e instrumentos forjados en el pasado y en diversas culturas. La polémica ratifica la contemporaneidad de lo filosófico, en diálogo vivo, que trasciende culturas e historias, haciendo filosofía hasta en la discrepancia más profunda, en imperecedero debate.

La originalidad. La obra filosófica no se agota en sí misma. Engendra lecturas, interpretaciones, deformaciones, debates y enseñanzas, discípulos y herejes, igualmente originales (en el sentido de Lévi- Strauss, 1968). Son filosóficas y originales la capacidad crítico-creativa del lector-filósofo, del docente-filósofo en esas irrepitibles experiencias de aula que llamamos fermentales con los alumnos-filósofos.

La fermentalidad. Si un curso de filosofía no es fermental, si no mueve a filosofar y crear, no es filosófica.

La exigencia rigurosa de permanente diálogo, sin tribunal. «No habrá, frente a obras rigurosas, ningún árbitro posible para corroborarlas», dice Ranovsky. Las filosofías son pluralidades en diálogo; son inconmensurables: no se pueden medir una por otra, ni hay tribunal neutral que pueda hacerlo. Este diálogo a todos. No sólo en la historia de una cultura (que se postuló como universal), sino en la universalidad de todos los tiempos y culturas. Se hace filosofía en la intemperie presente, sin juicio final. Cuando encontramos a otro (diverso en sus sentimientos, valoraciones, razones y lenguaje), cuando nos resulta incomprensible y lo reconocemos como igual en su diferencia, es cuando nos advertimos limitados. Es cuando reconocemos la necesidad del diálogos, de avanzar comunicándonos a través de distintos logos

La falta de garantía, la incertidumbre, la inseguridad. Si una obra o aula es filosófica, se puede desconfiar de ella. No hay requisito, normativa, ni proceso de producción que pueda asegurarla; es en riesgo. No hay

en filosofía mera mejora o progreso; no hay apacible acumulación lineal.

La radicalidad. Lo filosófico recrea, de vuelta, las cuestiones de principio. Su rigor «no deja nada por examinar», es «sin concesiones ni excepciones» (Moliner). Se aleja de los rigores que se definen por atarse ora a criterios normativos formales, ora a determinadas formas literarias, ora a la mera «verdad» de lo pasado.

La no selección de interlocutores. No se seleccionan, «almas apropiadas» para la interlocución filosófica. El maestro filósofo no elige a sus discípulos, ni éstos se casan con sus maestros. Todos son competentes en cuestiones que involucran a todos: «hombre soy y nada de lo humano me es ajeno»; todos interpelan filosóficamente a todos. La tarea filosófica no es reducir la diferencia, para que otros sean como uno, sino entrar unos y otros en el diálogo en que se avanza cuestionándose mutuamente de modo radical.

El diálogo intercultural en el aula

Hay que pensar sobre y en un presente signado por la exclusión. Nuestro espacio es privilegiado porque es el lugar de la educación. Y todavía más, de educación filosófica. El lugar, poco frecuente, de la iniciación de los jóvenes en la experiencia filosófica.

Un espacio «público», en contraposición a los lugares de encierro. Potencialmente democratizador porque habilita el interjuego de las diversas versiones del mundo para su traducción, su confrontación, su hibridación.

Un espacio que merece ser preservado, cuidado y potenciado como ámbito en que circulen de manera crítica los diversos logos y se estimule la imaginación radical (Castoriadis) para concebir y construir proyectos alternativos de convivencia auténticamente democrática.

No se dará ésta sin el diálogo entre múltiples culturas en el aula. Nuestras aulas son multiculturales: lugares de encuentro, de posible choque, de posible diálogo.

La Educación está siendo interpelada por una profunda y novedosa diversidad de sus educandos, frente a la cual sólo se exploran tímidas estrategias.

Proponemos comprender esta diversidad como multiculturalidad, hipótesis que invita a pensar la cuestión desde otro lugar, complementario y no elusivo del marco económico-político en que se produce. Es decir, el sistema educativo tiene que vérselas con la gama amplísima de culturas que coexisten en las aulas. Que no responden en Uruguay a variables étnicas como en tantos otros países latinoamericanos, sino básicamente socioculturales, socio- económicas, socio- etarias. Culturas de la pobreza, culturas de la abundancia, tribus urbanas.

Estos grupos constituyen ámbitos culturales alternativos, con una sensibilidad propia, con estrategias de supervivencia, con marcos axiológicos más o menos explícitos, con formas propias de resolver conflictos. Están desarrollando procesos de construcción de nuevas formas de sociabilidad, de nuevas subjetividades irreductibles a categorías tradicionales como las de «pobres», «ricos», «clases sociales», «oprimidos», «pueblo».

Hoy esa diversidad opera fundamentalmente como generadora de violencia, o de prácticas de encapsulamiento fragmentado. La consigna parece ser: el otro es mi enemigo... Y las alternativas son: o lo destruyo (lo agredo, lo mato, lo encarcelo, lo violo, lo torturo...), o levanto muros suficientemente altos para defenderme e invisibilizarlo. Por este camino lo que aparece claro es un profundo quiebre de la comunidad; es decir, la imposibilidad de compartir lo común. Este escenario social ingresa a las instituciones educativas y las desacomoda.

El debilitamiento del sentido de comunidad tiene efectos significativos en el vínculo pedagógico. El deseo de aprender parece circular cada vez con menos fuerza en las aulas de adolescentes. Quizás persiste el deseo de saber, pero sin que lo acompañe la disposición para el esfuerzo que implica aprender.

Se multiplican las resistencias. Todos jugamos siempre diversos juegos simultáneos y a veces nos confundimos, desplazando las reglas de un juego a otro con el seguro fracaso. La cuestión es que muchos alumnos no pueden o no quieren participar en el juego pedagógico.

Las instituciones educativas, cuyo reconocimiento en el imaginario social atraviesa una profunda crisis, frecuentemente responden con formaciones reactivas rigidizando su formato tradicional para asegurarse que «la vida» no entre a la escuela y no la jaquee.

Muchos docentes reproducen inercialmente rutinas pedagógicas funcionales a los alumnos del pasado, con la fantasía de que así los estudiantes actuales mutarán en aquellos que añoran como modelos. En síntesis: fuertes negaciones, intensa insatisfacción y auténtica angustia atraviesan los vínculos pedagógicos. Una profunda crisis de la *imaginación radical* impregna el psiquismo individual y el colectivo social.

Pero también se perciben líneas de fuga. Muchas veces la creatividad y el compromiso se concretan en experiencias en las que estudiantes y docentes recuperan el deseo pedagógico y la capacidad de disfrute en el encuentro.

Apostamos a la educación y específicamente a la educación filosófica como estrategia eficaz (aunque relativa y no autosuficiente) para generar *deseo de comunidad*. Compartimos lo que Castoriadis reconoce como paradoja: la educación formal es sin duda una paradigmática institución cultural, pertenece al orden de lo instituido, pero tiene entre sus fines, elucidar el sentido de las instituciones sociales, incluida ella misma, para su ruptura y transformación.

La apuesta debe emprenderse evitando la resignación (no confundir lo fáctico con lo necesario), la compasión (ver en los otros carencias que hay que compensar para que lleguen a ser como nosotros), la mitificación apologética (el otro como el lugar de lo auténtico, lo no contaminado que sólo cabe preservar) y sobretodo evitando la omnipotencia ilustrada.

La educación puede provocar la mediación imprescindible para posibilitar la toma de distancia óptima de la cotidianidad que permita desplegar la mirada crítica sobre lo que se ha naturalizado, ha perdido visibilidad por inmersión. Volver histórico y contingente lo que percibimos como eterno y necesario, instalar la pregunta sobre las condiciones en que se han producido las instituciones que habitamos, los valores que reconocemos como deseables, los saberes que aceptamos como válidos.

Es deseable que los «diversos» confluyan en el tiempo y el espacio compartido del aula concebida como «espacio público», un ámbito común para habilitar en cada uno la capacidad de narrarse. Para implementar un trabajo esencialmente filosófico posibilitante de la reconstrucción y transformación de las subjetividades. Para visibilizar la

contingencia y la historicidad cultural de la propia identidad. Es tarea del sistema educativo generar condiciones para que cada uno pueda relatar su propia historia, objetivar su propia cultura y descubrir su contingencia. Para confrontarse, para verbalizar el conflicto, para repensarse desde la relación con los otros.

Es necesario desarrollar prácticas pedagógicas donde no sólo circulen saberes sino que provoquen en los educandos y docentes cambios en la experiencia de sí.

La educación filosófica puede aportar a que los sujetos reconozcan cómo han entrado a *formar parte de una determinada interpretación, representación de la verdad* (Foucault, 1994), cuáles son las reglas de juego de los dispositivos que han construido su subjetividad. Y así percibir también la articulación saber-poder, en tanto el saber se organiza en determinadas instituciones donde circula el poder.

El diálogo y el trabajo sobre sí permiten modificar las relaciones de poder poder fijas, perpetuamente disimétricas y donde el margen de libertad es extremadamente limitado (Foucault, 1994).

Reconocemos con Fornet-Betancourt «el derecho de cada individuo a ver en su cultura un universo transitable y modificable. Es decir: toda cultura tiene derecho a su visión del mundo, pero no a reducir el mundo a su visión» (2000: 18). No debería imponerse a sus miembros como la única posibilidad que pueden y deben compartir. Es deseable que cada sujeto pueda ejercer la crítica cultural y pueda hacer de su cultura una opción. Y para esto es necesario transitar por experiencias que posibiliten la articulación del sentido de *pertenencia* con una dosis de *extrañamiento* que permita ampliar la conciencia crítica sobre el propio universo cultural. Esta posibilidad aumenta a través del dialogo y la praxis compartida.

Pensamos en un *diálogo contaminado y contaminante*. *Contaminado* porque no hay transparencia absoluta. El intercambio se da desde el horizonte de inteligibilidad de cada participante, lo que hace que el grado de comprensión que habilita la comunicación, implique siempre un margen de distorsión y opacidad. No hay un horizonte más abarcativo que trascienda a los interlocutores y que subsuma sus discursos en un logos único. *Contaminante* porque los participantes se modifican, se

impregnan de los otros discursos, de las otras prácticas. Este diálogo contaminante es posible desde el reconocimiento de la precariedad de los interlocutores. Y esto posiciona distinto el problema del «otro». Ya no hay «alteridad absoluta» en la medida que no hay «mismidad absoluta». El problema del «otro» se desenfatisa, la alteridad se consume en la contaminación, en la hibridación.

Este diálogo profundo exige ciertas condiciones de posibilidad. No se llega a él en cualquier circunstancia. Las condiciones hay que pensarlas y crearlas desde el reconocimiento de las relaciones de poder (frecuentemente de dominación) que atraviesan los vínculos entre los interlocutores. Es necesario promover la desarticulación de esas relaciones haciéndolas móviles, reversibles, inestables, como condición de posibilidad de prácticas de libertad.

La Educación puede convertirse en un intersticio social privilegiado (aunque no autosuficiente), generador de las condiciones para el diálogo auténtico sin exclusiones.

La tarea de repensar la Educación y remover las prácticas pedagógicas se vuelve urgente. Hay que abandonar las intenciones de aculturación sobre los educandos, a partir de modelos hegemónicos, que escamotean intencionalmente la pluralidad y el carácter estructural de la exclusión. La Escuela debe recuperarse como espacio donde los diferentes relatos «privados» con que llegan a ella los diversos agentes, (educadores y educandos heterogéneos) se «publiciten», se puedan comparar en la contrastación y se confronten con el relato legitimado como «oficial».

Referencias

- Asociación Filosófica del Uruguay 2003). «Documento sobre educación media superior y educación filosófica». Contextos, Montevideo, AFU.
- Fornet-Betancourt, Roberto (2000). *Interculturalidad y globalización*. Costa Rica: DEI.
- Foucault, Michel (1994). «La ética del cuidado de uno mismo como práctica de libertad». En *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1994.
- Kant, Immanuel (1978). «Noticia de la disposición de sus lecciones (Se-

- mestre 1765-66)». En *Kant: Sobre Pedagogía.*, compilado y traducido por Juan Kupfer. Montevideo, Universidad de la República.
- Langon, Mauricio (2003). «Una pregunta a Jacques Rancière». *Educación y Pedagogía*, 36 (Universidad de Antioquia, Medellín).
- Nietzsche, Friedrich (2000). *El gay saber o gaya ciencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Vaz Ferreira, Carlos (1962). «Pensar por sistemas y pensar por ideas a tener en cuenta». En *Obras compoletas*, tomo 4. Montevideo: Cámara de Representantes.
- . (1963). «Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza». En *Obras completas*, tomo 15. Montevideo: Cámara de Representantes.