

Interrogando la relación filosofía/educación: aportes desde el pensamiento crítico latinoamericano¹

Fernández Mouján Inés - Dilling Carolina

“La labor crítico-creativa no es, además, tarea individual, sino que es un patrimonio de incontables voces que tienen su ámbito en el momento decisivo de la cotidianidad, decisivo para la vida, pero también para todos los pretendidos metadisursos, sin exceptual la filosofía de los filósofos”
(Roig, 2000:9)

› **Introducción**

Tomando como punto de anclaje algunas conceptualizaciones formuladas por el pensamiento crítico latinoamericano, en particular las propuestas por Dussel y Quijano, encontramos problemático detenernos en los modos de intervención y compromiso que se producen en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía de la Educación. Para ello, además del corpus teórico mencionado, hemos seleccionado algunas intervenciones puntuales generadas a partir del intercambio pedagógico en el contexto de nuestra práctica de enseñanza en Filosofía de la Educación para una Licenciatura en Educación cuyos alumnxs son todxs docentes del sistema educativo de las Pcias de Río Negro, Neuquén y Chubut, en su mayoría de la escuela pública en todos los niveles.

El interés por esta indagación se centra en dos supuestos de base: por un lado, la idea de que existe una relación constitutiva entre filosofía y educación, a la vez que una historia en común. Por otra parte, que en todo encuentro educativo hay una dimensión subjetiva y situada, es decir que el filosofar y el educar se encuentran íntimamente relacionados con la curiosidad, la novedad, la recreación de los problemas, la lectura del pasado y el presente. De este modo, sostenemos que es factible entrelazar ambos aspectos, pues *filosofar* es una construcción compleja e histórica, y -como praxis- incide singularmente en cada uno de los participantes del acto educativo. Nuestra intención es desnaturalizar, pensar e intervenir

¹Algunas de estas reflexiones forman parte de: Fernández Mouján, Inés; Quintana María Marta y Dilling, Carolina. 2014. Problemas contemporáneos en Filosofía de la Educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

de manera original en los saberes establecidos alrededor del ámbito problemático de la educación, en particular desde el campo pedagógico latinoamericano.

Por otra parte, hemos comprobado que enfocarnos en la pregunta sobre la relación entre filosofía y educación permite situarse en un espacio intersticial que, como tal, guarda en sí un potencial transformador, de surgimiento de lo nuevo. En este sentido, creemos que la intervención docente en filosofía de la educación debe centrar el acto educativo en esas grietas, en el entremedio de ambas disciplinas, para que el enseñar y aprender consistan en *filosofar*. En consecuencia, sostenemos que el trabajo sobre Filosofía de la Educación no se basa puramente en delimitar un área disciplinar, sino que es una experiencia activa que compromete a todos los participantes de la relación pedagógica.

Sintetizando, lo que motoriza el planteo es la interrogación frente a la relación filosofía/educación porque interesa poner en duda saberes dados, el lugar nuestro como educadores latinoamericanos, así como desafiar repeticiones, sin pretensión de totalidad sino para encontrar formas novedosas de entender la educación. Del mismo modo, creemos central trabajar en conjunto con lxs estudiantes la posibilidad de intervenir políticamente en un aquí y en un ahora, pensando el presente como potencia para desafiar ilusiones e imaginarios impuestos y asumir lo contingente en la tarea de educar. La idea es dar lugar a la posibilidad de anudar pensamiento/experiencia y razón/sensibilidad.

Si bien es indiscutible que la escuela es uno de los pilares más densos de la modernidad, nuestra búsqueda apunta a explorar modos *otros* de conocer, pues consideramos necesario tomar posición política y someter a crítica la alianza modernidad-educación desde conceptualizaciones situadas que surgen del encuentro entre saberes *otros* (Mignolo, 2006) y el legado moderno europeo. Siguiendo este derrotero, presentaremos la posición ético-política del enfoque educativo de la crítica al concepto de *Europa* (Dussel, 2000) en articulación con el categoría de *colonialidad* (Quijano, 2001) y un análisis de las formas que toman las diferentes voces de lxs estudiantes para mostrar cómo se apropian de la propuesta.

› ***Enseñar Filosofía de la Educación desde el Sur***

Partimos de la idea de que la enseñanza de Filosofía de la Educación en la formación docente universitaria no es sólo una decisión de índole pedagógica, sino también una intervención ética y política en la medida en que permite desnaturalizar no sólo las prácticas educativas, sino también los saberes socialmente sedimentados.

Dentro de nuestros supuestos de enseñanza, planteamos que existe una relación constitutiva entre filosofía y educación, de modo que reconocemos la existencia de una historia común entre ambas disciplinas, por lo que se torna esencial recuperar las fuentes filosóficas y los textos de comentaristas. Por otro lado, desde una perspectiva más de índole subjetiva, enseñar y aprender Filosofía de la Educación está íntimamente

relacionado con la curiosidad, la novedad, la apropiación de las fuentes, la recreación de los problemas y la lectura del pasado y el presente. En este sentido, nuestra intención como equipo docente es invitar a filosofar entrelazando ambos aspectos para pensar e intervenir de manera novedosa en los supuestos epistemológicos establecidos del campo problemático de la educación.

Así, aprender/enseñar Filosofía de la Educación es posible en la medida en que los saberes son revisados (en el aula), porque consideramos clave que la pregunta se transforme en el motor de toda intervención filosófica. Lo que moviliza, entonces, es primordialmente una actitud de sospecha y crítica ante el conocimiento, entendiéndolo como una construcción creativa y colectiva. La pregunta es la acción que permite iniciar el proceso de conocer.

Siguiendo este derrotero podemos decir que todos podemos *filosofar*, pues *filosofar* es experimentar el pensamiento (el propio y el de los otros), es construir entre todos un lugar para la pregunta, es dudar y por lo mismo tomar la palabra. Filosofar, como nos propone Cerletti (2008), es hacerse cargo de la tensión *repetición/novedad*. Se trata de un acto de “repetición creativa”, es decir altera la continuidad de lo que se dice. De esta forma todo acto filosófico establece una distinción que permite abrir nuevos caminos. Sus marcas “indelebles” desde nuestro punto de vista son su actitud interrogativa y crítica junto con la creación de conceptos.

En esta clave, ejercer el quehacer filosófico consiste en la interpretación de un proceso que encuentra su punto fundamental en la actitud que se adopte: “Si la actitud es de producción de conocimiento activa, no repetitiva, no conformista, entonces será factible ponerse en marcha. En el fondo todo depende de que esta actitud comprometida frente al conocimiento se ejerza o, al menos, se quiera ejercer” (Cerutti Gulberg, 2000: 34).

El pensamiento crítico latinoamericano y, en particular, los desarrollos de la Filosofía de la Liberación Latinoamericana y el Proyecto Decolonial han realizado un esfuerzo sustancial para revisar categorías estáticas e hiperreales de pensamiento manadas de la modernidad europea. En este sentido, podemos sostener que se trata de ejercicios eminentemente filosóficos que sirven, en el marco de una didáctica de la Filosofía de la Educación, para generar pensamiento crítico y provocar en los estudiantes una actitud de sospecha frente a los saberes establecidos. Ante todo, consideramos que revisar las propuestas de estos colectivos de pensamiento es una tarea útil para producir una perspectiva crítica, en la medida que recuperan lo mejor de la herencia europea pero llevando a cabo una revisión que invita a interrogar la idea de conocimiento desde Latinoamérica.

Por ello, la crítica de Enrique Dussel a la idea de Europa, es sumamente rica ya que indaga sobre dos conceptos posibles de Modernidad y, con ello, intenta desvelar los sentidos que sustentan la idea de racionalidad ilustrada, mostrando “la cara negada de la Modernidad” y las huellas que el “eurocentrismo” ha dejado en nuestra subjetividad “periférica”.

Por otra parte, el concepto de “colonialidad” acuñado por Aníbal Quijano, que es articulador del Programa Decolonial, aporta a producir pensamiento crítico en el marco de

la enseñanza de FE desde Latinoamérica porque centra el planteo en una serie de desplazamientos/problematizaciones sobre las formas dominantes de comprender la Modernidad que revisitan perspectivas históricas, sociológicas, culturales y filosóficas. Se trata de un modo de pensar que centra su interés en desarticular la matriz colonial de poder que abarca e incluye a la metafísica occidental, a la historia pensada desde un punto de vista lineal y unívoco.

En definitiva, nuestra intervención pedagógica en el terreno de la FE pretende –tomando las categorías del pensamiento crítico latinoamericano- enunciar desde los bordes (tanto epistemológicos, como políticos y económicos), entendiendo que más allá de la totalidad/sistema hay una salida: “otros mundos son posibles”.

› **Los aportes de Dussel respecto al concepto de Europa/Modernidad**

Enrique Dussel plantea una interesante genealogía del concepto de Europa con la intención de problematizar sobre las ideas y la historia que subyace a esta denominación. Su objetivo consiste en desmitificar la razón europea, por lo que propone indagar sobre los modos en que se ha construido la misma. De esta forma, señala que la idea de “Europa” debe trabajarse polisémicamente, porque está sustentada sobre raíces semitas, pero a la vez, y en contraposición a éstas, es “hija de fenicios”. Esta segunda caracterización es la que sostiene el concepto de Europa moderna. Por ello, Dussel asegura que *“la diacronía unilineal Grecia-Roma-Europa [...] es un invento ideológico de fines del siglo XVIII romántico alemán; es entonces un manejo posterior conceptual del “modelo ario”, racista.”* (Dussel, 2000:46)

Problematizando sobre esta concepción, Dussel explica que lo “Occidental” ha estado históricamente representado por el imperio romano de corte latino, oponiéndose al imperio helenista, “oriental” y griego. Por otra parte, el Imperio Romano Oriental (cuyo centro neurálgico era Constantinopla) ha estado enfrentado de manera constante desde el Siglo VII al mundo árabe musulmán. Por este motivo, señala Dussel, *“lo griego clásico – Aristóteles, por ejemplo- es tanto cristiano bizantino como árabe musulmán”* (Dussel, 2000:46).

Al mismo tiempo, “la Europa latina medieval” es considerada una cultura periférica, secundaria y aislada, por lo que Aristóteles, por ejemplo, es pensado más como un filósofo en manos de los árabes que de los cristianos. Por último, en el Renacimiento italiano, expone Dussel, comienza una fusión entre lo Occidental latino y lo griego Oriental que enfrenta al mundo musulmán (la historia de España es claro ejemplo de este momento).

Nace así la “ideología eurocéntrica” que Dussel ubica en el romanticismo alemán. Con este esquema, se pretende demostrar que hay una Modernidad impuesta eurocéntrica,

provinciana, regional: la Modernidad de la salida de la minoría de edad. Una “salida” de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano. Este proceso se cumpliría en Europa, esencialmente en el siglo XVIII . La otra Modernidad “*consistiría en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) ‘centro’ de la Historia Mundial.*” (Dussel, 2000: 49)

Es válido señalar que la delimitación conocida hoy en día respecto del ordenamiento geopolítico planetario es heredera directa del período donde Inglaterra reemplaza a España como potencia hegemónica de la Europa moderna. Se trata del momento en que Europa se transforma en el “centro” de la historia mundial, dejando al resto de las culturas como su “periferia”. Es así, que puede hablarse de la cultura europea como hiperreal, universal y totalitaria.

Sostiene Dussel que restituir su particularidad (provincializar) el concepto de Europa consiste en “negar la negación del mito de la Modernidad”. Para ello la “otra-cara negada” de la “Modernidad” debe primeramente descubrirse como “inocente” y, al descubrirse como inocente, juzgar a la “Modernidad” como culpable de la violencia conquistadora y constitutiva de su subjetividad. Sólo en el reconocimiento de la “Alteridad” como víctima y no como culpable se hace posible desocultar la “cara negada” de la Modernidad, que se expresa en “*el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular [...] como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad)*” (Dussel,2000:49).

› **La colonialidad del poder**

Otra categoría que abordamos en el marco de la materia para discutir la idea de Modernidad es la “colonialidad del poder”, acuñada por Aníbal Quijano. Para entender dicho concepto es clave detenerse en la diferencia entre las nociones de colonialismo y colonialidad, en la medida en que ambas marcan formas analíticas bien diferenciadas para denominar el fenómeno de la dominación.

Por un lado, el colonialismo hace referencia a una forma de dominación político-administrativa y cultural a la que corresponden un conjunto de instituciones (una metrópolis y un pueblo dominado y explotado) e implica el sometimiento por medio de la violencia de un pueblo a otro y la ocupación de su territorio. En este sentido, se trata de un concepto estrechamente vinculado a los inicios de la Modernidad, definiéndose como forma de imposición geopolítica que se inicia con la conquista de territorios fuera de Europa. Por el contrario, la noción de colonialidad cobra relevancia a partir de los planteos de Quijano, más concretamente a partir de la idea de colonialidad del poder. Ésta hace referencia a un patrón de poder global más comprehensivo y profundo que emerge como resultado del colonialismo moderno y que perdura, incluso, una vez que la relación

de sometimiento visible desaparece. Podría definirse como una matriz de dominación que estructura el sistema-mundo, donde el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los territorios y las poblaciones son jerarquizados y gobernados para la producción y distribución de la riqueza. Así, la colonialidad es aquello que sobrevive al colonialismo.

En otras palabras, el colonialismo ha sido un acontecimiento histórico constitutivo de la colonialidad. No obstante, ésta no se agota en el colonialismo, sino que incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente. Es decir, una vez que concluye el proceso de colonización en sí mismo, la colonialidad permanece vigente como esquema de pensamiento que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos.

Si articulamos estos desarrollos con lo planteado por Dussel, podemos considerar a la colonialidad como el 'lado oscuro' de la modernidad. De esta forma se establece una distinción respecto de aquellas teorías que sostienen que el colonialismo es un momento superado. Es válido señalar, entonces, que no habría modernidad sin colonialidad y viceversa. Por ello, la relación entre modernidad y colonialidad es de co-constitución. El "nosotros modernos" incluye un "no- nosotros": hay necesariamente un otro no-moderno. Al definir un espacio, al trazar unos bordes, se define un adentro y un afuera, una interioridad (la modernidad) y una exterioridad (la colonialidad).

› ***Aprender y enseñar Filosofía de la Educación como vivencia transformadora***

Luego del análisis detenido sobre las propuestas teóricas antes enunciadas, les planteamos a lxs estudiantes abrir el debate en torno a la idea de "colonialidad" en relación con la escuela, la modernidad y la educación en general. Al respecto, fueron apareciendo distintas aproximaciones que evidenciaron un compromiso con la reflexión y la teoría por parte de los alumnxs. En definitiva, creemos que el intercambio se conformó como un modo posible de filosofar de manera colectiva.

A lo largo de sus intervenciones, lxs estudiantes fueron proponiendo diferentes núcleos problemáticos que interrogaban los saberes establecidos respecto de distintos conceptos atinentes a las ideas de educación y pedagogía.

Una de las concepciones fuertemente instituida que apareció fue la de "cultura general", haciendo eje en "lo culto" como forma adoptada por la colonialidad de los imaginarios en Latinoamérica, y en Argentina en particular. A este respecto unx de lxs estudiantes comenta:

"Cultos eran estos conquistadores... culto era Sarmiento con su proyecto de progreso, cultos somos nosotros, que conocemos esta historia... que compartimos esta cultura. Sobre todo los argentinos y nuestra ascendencia europea. Es una construcción ideológica

que nos es familiar. Colonialidad es seguir creyendo en esta invención ideológica, es disfrazar de negritos felices a los chicos en el acto del 25 de mayo, es desconocer la riqueza de la diversidad cultural de nuestro país y seguir abordando el tema de los pueblos originarios desde esta visión de lo extraño, lo folklórico, lo pintoresco". En consonancia, otra intervención expresa: "La comprensión que se hace del proceso civilizatorio iniciado por Sarmiento y seguido por Roca en ese marco me pareció interesante".

A su vez, se presentó la idea de desocultamiento como forma de "restitución", en particular de recuperación de la capacidad de enunciación por parte de lxs acalladxs por el imaginario moderno-colonial. El "tomar la palabra" fue trabajada en relación a la idea de "resistencia". Así, unx de lxs alumnxs trae al aula su experiencia:

"Cuando era maestra rural siempre me llamaba la atención el hecho de que mis alumnos no hablaran... cuando una de las artes más desarrolladas por su cultura (antes de Roca) era el arte de la oratoria". En la misma línea, otra de las intervenciones dice: "Nuestro presente nos obliga a desarrollar un pensamiento crítico que piens[e] desde los bordes de las estructuras, buscando una salida del sistema, dejando atrás pensamientos silenciosos, dando un giro hacia un paradigma otro".

La idea de hacer filosofía como forma de pensar críticamente, desvelando sentidos ocultos, puso en el centro del debate la propia idea de subjetividad, centrando la preocupación en la reflexión como compromiso de vida. En este punto, unx de lxs estudiantes sostuvo:

"creo que el material arrojó luz a todos... y despejó las lentes con las que miramos incluso aquello que está en el pasado y que dejó huellas en nuestra identidad. Y lo mejor de todo es que nos podemos sorprender de nosotros mismos. Sin embargo tengo sentimientos y pensamientos encontrados o desencontrados diría yo; pues, el darme cuenta o el ser consciente de que existe ese espacio donde reside aquello que subyace, que está oculto, negado e ignorado, si bien me brinda libertad y esperanza también me causa temor y desconfianza por aquello que aún no desoculté, no deconstruí, no dudé. Supongo que el desafío que tenemos como personas/sujetos primero y como docentes implica también "valentía". Estamos movilizando muchas estructuras".

Surge acá la idea de filosofía como vinculada necesariamente a la praxis.

En todxs los casos, las devoluciones realizadas por los estudiantes evidenciaron una aprehensión del intercambio en el ámbito áulico (virtual) como un modo posible de repensar la idea misma de filosofía, "desenclaustrando" el saber. En este sentido, nos resultó sugerente socializar esta experiencia en la medida en que, creemos, explora un camino de construcción conjunta de saberes, de indagación consciente y racional, comprometida con la propia práctica de educar. Desde la óptica que estamos abordando, leemos el intercambio como un ejercicio filosófico que descoloniza el imaginario y disloca sentidos arraigados respecto tanto de la filosofía, como de la educación.

Bibliografía

- Cerletti, Alejandro. 2008. Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del Estante.
- _____. 2004. "Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica". En Kohan, Walter, Filosofía caminos para su enseñanza, Rio de Janeiro: DPy A.
- Dussel, Enrique. 2000. "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Edgardo Lander (ed.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Fernández Mouján, Inés. 2013. Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Fernández Mouján, Inés, Quintana, María Marta y Dilling, Carolina. 2014. Problemas contemporáneos en Filosofía de la Educación: un recorrido en 12 lecciones. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder y clasificación social", en Journal of World-System Research. (2): 342-386.
- Roig, Arturo. 2000. "Prólogo". En Cerutti Guldberg, Horacio, Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi. México: Porrúa.