

ISBN 978-950-33-1650-4

Edición de
LAURA ARESE
CÉSAR MARCHESINO
EDGARD RUFINETTI
EDUARDO SOTA
ANA TESTA

Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias



Cuestiones de Filosofía de la Educación

Tradiciones, experiencias y controversias

Edición de:

Laura Arese
César Marchesino
Edgar Rufinetti
Eduardo Sota
Ana Testa

**Colecciones
del CIFYH**



Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias /
Laura Arese ... [et al.]; editado por Laura Arese ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba:
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1650-4

1. Filosofía de la Educación. I. Arese, Laura, ed.

CDD 370.1

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición

• •
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Educación como derecho. Algunas consideraciones desde una mirada intercultural y decolonial

César Marchesino*

“...la justicia anima, defiende y traspasa los derechos. La justicia es la fuerza que viene de los otros, de los caídos, y nos descoloniza. Ella trae otra manera de estar, de vivir y morir, otra relación (de trabajo y de conocimiento), territorial, cósmica, estelar: la que ha sido derrotada y expulsada de la Historia.”

José Luis Grosso

“...parto de la idea de que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, vale decir, debe haber más justicia entre los distintos conocimientos.”

Boaventura de Sousa Santos

1.

Con la presente intervención pretendemos contribuir a la tarea de elucidación de la educación como un derecho. Dicha tarea se inscribe en una elucidación de más amplio alcance puesto que asume que nuestras prácticas educativas se desarrollan en contextos pluriculturales con los retos que esto conlleva tanto en el plano político como epistemológico. En este sentido, se nos plantean una serie de desafíos teóricos/metodológicos a la hora de proponer prácticas educativas que reviertan la violencia epis-

¹ Grosso, J. L., (2019). “La descolonización de los derechos humanos”, en Badano, María del Rosario (coord.). Educación superior y derechos humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. Paraná: Red Interuniversitaria de Derechos Humanos RIDDHH – Universidad Autónoma de Entre Ríos, p. 44.

² Chavarría Miguel y Fernando García, 2004, “Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos”, en ICONOS No.19, Flaco-Ecuador, Quito, pp.100-111.

* Profesor Titular en la Cátedra Filosofía y Educación de La Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Profesor Asistente en la Cátedra Filosofía de la Educación y en la Cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales de la Escuela de Filosofía Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

marchesino@gmail.com



témica planteada por Castro-Gómez (2000), o como prefiere denominarla Fornet-Betancourt (2009a), la violencia epistemológica característica de nuestros sistemas educativos de matriz moderna/colonial. A su vez, estos desafíos se ven redoblados si concebimos nuestras prácticas educativas en clave de DDHH, ya que por otro lado se nos presenta como necesaria la elucidación de los DDHH en sí mismos a partir de las tensiones y limitaciones que los mismos conllevan en su condición de colonialidad dada su matriz liberal, moderna y eurocéntrica de acuerdo con los planteos realizados por de Sousa Santos y otrxs autorxs en su propuesta de avanzar hacia concepción intercultural de los DDHH (de Sousa Santos, 2010, 2019). Las contribuciones y aportes que siguen, lejos están de dar respuestas cerradas, ni proponer modelos educativos, se trata más bien de sugerir algunas pistas por donde iniciar la tarea de imaginar prácticas educativas en clave de DDHH interculturales. Es desde allí, que este trabajo no es una búsqueda ni formulación de teorías que abarquen la totalidad de la temática, muy por el contrario, asumimos que es necesario problematizar y desnaturalizar el lugar que ocupa la producción de conocimiento académico en el sentido hegemónico de dar respuestas totales, se trata más bien de ofrecer y plantear preguntas e interpelaciones sobre nuestras prácticas educativas.

2.

Asumimos a la práctica filosófica como una práctica siempre contextualizada y situada, que no se limita a un contenido particular, y mucho menos a un método particular. Nos atrevemos a afirmar que la diversidad de contenidos va de la mano con la diversidad metodológica. A su vez, la relación entre ambos, contenido y método, es siempre inmanente y contingente. En este sentido se podría hablar mejor de filosofías y no de una filosofía en un sentido universal. Aun así, renunciando a toda pretensión de universalidad, nuestra apuesta no se inclina por un relativismo, ya que siempre es plausible y deseable arriesgar una elección o toma de posición sobre que implican nuestras prácticas, incluidas entre ellas las filosóficas. En este sentido, hacer filosofía puede entenderse como el intento siempre fragmentario de romper la clausura de nuestro pensamiento, y dejarnos atravesar e interpelar por la alteridad, se trata de preguntarnos sobre aquellas categorías que utilizamos para pensar, si estas son las mejores y más ade-

cuadas que podemos usar, o si nos posible y necesario crear formas otras de pensar(nos) como individuos y como comunidad. En pocas palabras, ahondar en la condición socio-histórica de nuestra práctica filosófica, asumir la contingencia y el carácter situado de todo nuestro bagaje teórico/práctico, nos posibilita un horizonte de otros modos de estar con otrxs y crear comunidad. En sintonía con lo que aquí venimos planteando, nos animamos a sostener que hacer filosofía en torno a nuestras prácticas educativas es consustancial a las prácticas mismas. No filosofamos para luego educar(nos), al educar(nos) filosofamos y al filosofar (nos)educamos.

3.

Partimos de la idea de que los llamados DDHH universales funcionan como el marco de aquello que entendemos como derechos, y reconocemos, no sin contradicciones y tensiones, en su pretensión de universalidad la posibilidad de exigir el cumplimiento de los mismos para todas las personas. Por otra parte, no podemos soslayar ni desconocer el mundo socio-histórico concreto en cual tales derechos fueron establecidos, lo que implica reconocer las limitaciones que los mismos conllevan al ser la expresión de un proyecto histórico que tiene nombre y apellido: el proyecto moderno/colonial europeo. En este sentido, afirmamos que los DDHH tienen una condición de colonialidad que exige su revisión, incluso para dar cumplimiento a su pretensión de universalidad. Nos resulta urgente, si suscribimos una agenda de ampliación de derechos reconocer su genealogía liberal/moderno/eurocéntrica, su particularidad socio-histórica que pasa oculta tras la pretensión de universalidad. Al señalar la condición de colonialidad de los DDHH nos interesa rescatar lo que Maldonado-Torres (2019) señala respecto a la línea ontológica colonial que establece una separación tajante entre quienes están dentro y fuera del universo del derecho. La tarea entonces en visibilizar aquello que señala Maldonado-Torres como constitutivo de la línea ontológica colonial, se trata de la herencia de la ontología jerárquica consustancial a la “cadena del ser”, esta jerarquía nos remite más que a una relación espacial del adentro/afuera a una relación de verticalidad en la cual las referencias son más bien arriba/abajo, y que se mantiene intacta y conservada en la versión laica de aquella línea colonial. Según Maldonado-Torres a partir de la modernidad ya no se establece una separación entre Dios y el ser humano, sino que la esci-

sión opera entre lo humano y lo no-humano, entre aquello que aparece como “condenado” (barbarie/naturaleza) para que otro pueda ser “salvado” (civilización/humanidad), mediante la aplicación de lógica sacrificial del progresismo en cualquiera de sus versiones, la liberal o la socialista. De allí que Maldonado-Torres nos advierte:

La tarea para gestionar la línea moderno colonial para determinar cómo y qué velocidad pueden los sujetos marcados como condenados tener acceso y a qué área de la civilización es lo que hoy se denomina diversidad (en el plano de la sociedad civil y el Estado-nación) y desarrollo (en el plano geopolítico). Y luego agrega: Es decir, la línea de color y otras formas de la línea moderna/colonial no son líneas de exclusión, sino líneas de condenación, lo que significa que es un error categórico intentar contrarrestar la colonialidad con inclusión. Para rematar finalmente: Diversidad, inclusión y desarrollo son términos clave en el evangelio de la modernidad colonialidad, en especial en sus expresiones liberal y neoliberal (Maldonado-Torres, 2019, p. 92-93).

4.

El discurso progresista moderno ha hecho del derecho a la educación uno de eslóganes civilizatorio. La educación ha sido dentro del proyecto moderno/colonial la clave para garantizar el progreso de la sociedad en donde se entiende al mismo como el pasaje de un estadio inferior a uno superior. Esta idea de pasaje, es claramente asociada con el atravesamiento de una línea, quizás la metáfora más clara en este sentido es la del abandono del estado de minoridad del iluminismo en clave kantiana. Permanecer del lado no civilizado de la línea, es sinónimo de condenación, y la educación asume, en este sentido, lo que podríamos llamar un relato laico de salvación. Nos preguntamos entonces ¿En qué medida no reproducimos y depositamos en la educación esa expectativa de salvación? Y lo que resulta más apremiante quizás ¿hasta dónde no pensamos a lxs educadorxs como salvadorxs? ¿Cómo pensar entonces en prácticas educativas que busquen avanzar más allá de esas representaciones? En relación a esto nos preguntamos ¿cómo concebir nuestras prácticas educativas de manera que contribuyan para franquear la “línea ontológica colonial” que plantea Nelson Maldonado Torres. Se trata quizás de decolonizar nuestras prácticas educativas. En donde decolonizar implica una lucha ético/política, a la vez que epistémica y simbólica en vista de la creación de un mundo que

tenga como eje la interrelacionalidad entre los seres humanos y más allá de estos. Un mundo en el cual la línea ontológica colonial sea puesta en tela de juicio abriendo así, horizontes no más inclusivos como propone el discurso político progresista, si no menos jerárquicos entre los seres humanos entre sí, y a la vez entre estos últimos y los seres no-humanos.

5.

Otro modo posible de pensar las líneas de separación/división constitutivas del proyecto moderno/colonial es el establecimiento de una línea abismal como platean Santos y otros (2019). Una línea abismal que instauró de manera tajante una exterioridad/alteridad como piedra fundante del proyecto moderno/colonial, y que puede resumirse en la resabida consigna “Civilización o barbarie”. De allí, que a la hora de elucidar a la educación como derecho en clave moderna/liberal se nos convoca a hacer referencia a presencias y ausencias, a repensar sobre aquellxs que quedan a un lado y al otro de la línea. En este sentido nos parece propicio recurrir nuevamente a de Sousa Santos, no ya en clave crítica, sino en la búsqueda de una propuesta teórico/metodológica que nos permita avanzar en la transformación de prácticas educativas en clave de DDHH interculturales. Así pues, para elucidar las presencias y ausencias que aquí nos interpelan, puede resultarnos de utilidad tener como marco la invitación del autor portugués a realizar una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias (de Sousa Santos, 2006, 2007), claro está que en nuestro caso tal sociología sería en el campo específico de las prácticas educativas. Asumimos como valioso este aporte teórico/metodológico dado que suscribimos la necesidad de ampliar nuestro presente y contraer (hacerlo concreto) el futuro que nos propone de Sousa Santos, ya que es una posibilidad de contrarrestar los efectos negativos y evitar los callejones sin salida que nos plantea el proyecto de la modernidad eurocéntrica y que está en la base de nuestro sistema educativo. Y además porque encontramos que la necesidad planteada es de carácter netamente político, ya que ampliar el presente y contraer (hacerlo concreto) el futuro es hablar de presencias y ausencias en una educación emancipatoria.

Entonces, por un lado, en el registro de una sociología de las ausencias, y con el objetivo de sostener prácticas educativas en clave de DDHH interculturales, deberíamos preguntarnos ¿cuáles son aquellas experiencias/

saberes/agentes, que mediante nuestras prácticas se constituyen como “inexistentes” en nuestro sistema educativo? O en palabras de Boaventura ¿en qué medida nuestras prácticas contribuyen a fortalecer aquella monocultura que produce ausencias? Esas ausencias, que revisten, según el autor, cinco formas estigmatizadas por la educación: la del ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo (de Sousa Santos, 2006). No hay que hacer un esfuerzo intelectual significativo para rastrear e identificar como los discursos educativos han atribuido al menos una o varias de estas formas a diversos sujetos, individuos y/o colectivos. En este sentido, puede resultarnos un ejercicio interesante observar nuestras prácticas a la luz de esta producción de formas de ausencias, y realizar así una vigilancia que nos permita no recaer en la reproducción de alguna o varias de ellas. ¿Seremos capaces de identificar en nuestras prácticas las maneras mediante las cuales invisibilizamos experiencias/saberes/agentes al subsumirlo en alguna de las cinco categorías planteadas más arriba? A su vez, y ya en la línea que busca revertir dichas ausencias, de Sousa Santos propone cinco tipos de ecologías: la de los saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las trans-escalas y finalmente de las productividades (de Sousa Santos, 2006). Cabe preguntarse en este punto: ¿cómo nuestras prácticas pueden contribuir a cada una de esas ecologías? ¿Cómo podemos colaborar a revertir el desequilibrio epistémico generado por la monocultura característica del sistema educativo? ¿qué necesitamos revisar y/o reformular de nuestras prácticas para que esto sea posible? Por otro lado, y avanzando en un registro ya de la sociología de las emergencias, y en la búsqueda de posibilitar un futuro concreto, podemos preguntarnos ¿cuáles son las experiencias y prácticas posibles en el sistema educativo? ¿Cómo nuestras prácticas educativas pueden colaborar a “credibilizar” (de Sousa Santos, 2006) ciertas experiencias comúnmente desacreditadas por el conocimiento escolarizado?

Decíamos entonces que todas estas preguntas y sus posibles respuestas se constituyen como un primer paso hacia el proceso de interculturalización de nuestras prácticas educativas. Un segundo momento, también propuesto por de Sousa Santos lo constituye el trabajo de traducción intercultural entre los saberes y prácticas que convergen en nuestras instituciones de educación, entendiendo a los mismos en un sentido de diversidad lo más amplio posible. Esto último implica que estén incluidos allí los saberes y prácticas tradicionalmente reconocidos como legitimados,

como así también aquellos sistemáticamente excluidos. Consideremos a continuación los siguientes aspectos, por un lado, las implicancias de asumir esta propuesta teórico/metodológica de la traducción intercultural en lo que concierne a una educación en clave de DDHH. Y por el otro, cuáles podrían ser las posibles experiencias o espacios propicios para que el sistema educativo se involucre en este proceso de traducción intercultural. Respecto a lo primero, para elucidar las presencias y ausencias de una educación en clave de DDHH, y a su vez en el marco de la traducción que estamos proponiendo, sugerimos tomar el mismo punto de partida que justifica tal traducción y fundamenta además su Epistemología de Sur, y que pude resumirse de la siguiente manera: puesto que hay muchos lenguajes para hablar de la dignidad humana, para hablar de un futuro mejor, de una sociedad más justa (de Sousa Santos, 2006, 2019), no podemos conformarnos y ajustarnos a la concepción moderna y eurocéntrica de los DDHH. De seguir suscribiendo dicha concepción, y reproducir la matriz liberal de los DDHH, el sistema educativo seguiría formando parte de aquellas instituciones que sostienen una globalización desde arriba, una globalización hegemónica que contribuye a imponer como universales concepciones de dignidad humana que siempre son locales y contextuales. Nos encontramos en este punto ante una situación paradójica, puesto que los DDHH nos han servido para el sostenimiento de luchas en defensa de causas que seguramente consideramos justas y con las cuales el sistema educativo se viene comprometiendo desde el regreso de la democracia en nuestro país. ¿Cuál es entonces la tarea que nos toca para crear una educación en clave de DDHH contra-hegemónicos? ¿Cuáles son los límites y tensiones del sistema educativo frente a este desafío? En cuanto al segundo aspecto, retomamos aquí la pregunta por las experiencias posibles en el campo de las prácticas educativas en materia de DDHH contra-hegemónicos. Más específicamente, nos preguntamos por las condiciones necesarias para esas experiencias ¿Qué implica interculturalizar las prácticas educativas? Básicamente, que otros conocimientos, o mejor, conocimientos otros, entren al sistema educativo. Que estos puedan interpelar y entrar en diálogo con el conocimiento que se produce allí. No es un detalle menor la idea de interculturalizar el sistema educativo ya que implica que este se deje penetrar y atravesar por esos conocimientos. Pero, y, sobre todo, que abandone ese lugar de quien va a educar, a llevar sus conocimientos a quienes no lo tienen o necesitan sustituir los propios por otros mejores. Y

esto último, en materia de una educación en clave de DDHH resulta algo vital, ya que esta inversión nos permite habilitar y “credibilizar” a esos otros lenguajes que también hablan de la dignidad humana, creando así las condiciones para las ecologías de las que más arriba hablamos.

6.

Finalmente, nos gustaría también rescatar las sugerencias que realiza Fornet-Betancourt partiendo de los aportes de la filosofía de la intercultural para pensar políticas educativas en nuestra región. Encontramos que dichas sugerencias pueden contribuir a la tarea de reforzar las presencias y revertir las ausencias de nuestras prácticas educativas en clave de DDHH interculturales, y constituyen además un complemento a la propuesta teórico/metodológica antes descripta. En lo que sigue nos ajustamos al orden expositivo del propio Fornet-Betancourt para destacar en cada caso lo que nos parece relevante. En primer lugar, se trata de promover una educación que combata el analfabetismo biográfico (Fornet-Betancourt, 2009b), esto implica que la práctica educativa permita y facilite la recuperación de las biografías personales y comunitarias en las cuales están inscriptas las diversas nociones de dignidad humana, que esas biografías no sean borradas por la agenda global de los DDHH promovida por las instituciones globales y regionales tales como ONU entre otras. Segundo, una construcción de DDHH interculturales exige también una educación que combata el analfabetismo contextual (Fornet-Betancourt, 2009b), necesitamos que nuestras prácticas no borren, desconozcan y oculten aquellos conocimientos comúnmente desvalorizados por la academia por ser “locales”, necesitamos crear las condiciones en las cuales la diversidad de miradas sobre la dignidad humana pueda expresarse y dialogar. En tercer lugar, y siguiendo a Fornet-Betancourt, proponemos una educación “desquiciada” (Fornet-Betancourt, 2009b), que se desplace de los ejes planteados por el sistema hegemónico en la defensa y fortalecimiento de sus intereses, y que en materia de DDHH implicaría recuperar otros ejes, por ejemplo, sostenidos por las comunidades originarias, campesinas, entre otras, en la defensa de sus territorios y formas de habitarlos. Un cuarto aspecto que debería considerar una educación atenta a las presencias y ausencias, es que la misma debe tener como prioridad replantear el ideal de conocimiento característico de nuestra academia y avanzar en la promo-

ción de una epistemología pluralista (Fornet-Betancourt, 2009b), lo que implica el reconocimiento de la diversidad de tiempos y lugares para los distintos saberes. Esto debería traducirse en una concreta reformulación de los programas educativos en la búsqueda de un equilibrio epistémico. De allí se desprende un quinto elemento, que consideramos vital para una educación en clave de DDHH, se trata de reivindicar la democratización y comunitarización del saber y sus dinámicas de producción (Fornet-Betancourt, 2009b). Lo nodal de este aspecto responde a la idea de que los DDHH hegemónicos, liberales/occidentales, necesitan ser revisados y ampliados, es necesario asumir su contextualidad y cuestionar su universalidad. Esta tarea es compleja y llena de contradicciones y exige prestar especial atención a lo planteado en este punto tanto sobre las formas en las que se produce el conocimiento como en las que se lo trasmite. Finalmente, y quizás sea este un punto más difícil de asumir por la educación superior dada su tradición marcadamente intelectualista. Una educación atenta al proceso de interculturalización debería ser una educación que obedece al ritmo de los cuerpos y lugares de la tierra (Fornet-Betancourt, 2009b), como una manera de expandir las experiencias posibles de encuentro con las diferencias. Este último punto plantea la necesidad de romper con dispositivos esclerosados en nuestras prácticas, pero no en sentido progresista y reformador en el que nos hemos formado, no necesitamos actualizar nuestros dispositivos con recetas pedagógicas, en todo caso lo que necesitamos es abandonar por un momento la pretensión de encontrar soluciones intelectuales a los problemas de nuestra educación. Quizás se trate más bien de arriesgarse a un encuentro con el otro que interpele nuestras certezas, incluso en aquellos asuntos como son los DDHH que han servido de marco para las luchas emancipatorias desde las últimas décadas del siglo XX.

Bibliografía

Castro-Gómez, S. (2000) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, p. 88-98.



- Fornet-Betancourt, R. (2009). La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural, en *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. David Mora (Dir.), La Paz: III-CAB, p. 9-20.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en américa latina. En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. David Mora (Dir.), La Paz: III-CAB, p. 71-80.
- de Sousa Santos, Boaventura (2010) Hacia una concepción intercultural de los Derechos Humanos. En *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Ediciones, p. 63-96.
- de Sousa Santos, Boaventura (2007) Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural editores, p. 77-136.
- de Sousa Santos, B., Sena Martins, B., (2019) *El pluriverso de los Derechos Humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad*. Ciudad de México: Akal.
- Grosso, J. L., (2019). “La descolonización de los derechos humanos”, en Badano, María del Rosario (coord.). Educación superior y derechos humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. Paraná: Red Interuniversitaria de Derechos Humanos RIDDH – Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Maldonado-Torres, N., (2019). De la colonialidad de los Derechos Humanos en *El pluriverso de los Derechos Humanos. La diversidad de luchas por la dignidad*. Ediciones Akal, México, pp. 83-107.