

/ Entrevista /

La educación como práctica de convivialidad.
Una conversación intercultural con Raúl Fornet-Betancourt

Educação como prática de convívio.
Uma conversa intercultural com Raúl Fornet-Betancourt

Education as practice conviviality.
A intercultural conversation with Raul Fornet-Betancourt

Daniel Berisso

beridani@gmail.com

Instituto de Filosofía.

Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Argentina

Facundo Giuliano

giulianofacundo@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Argentina

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2015

Fecha de aceptación: 19 de marzo de 2015

139

Raúl Fornet Betancourt (Cuba, 1946) es Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Salamanca y Doctor en Filosofía Lingüística por la Universidad de Aquisgrán, de las cuales también es profesor. Es fundador y editor de *Concordia*, *Revista Internacional de Filosofía* inaugurada en 1982, además de ser autor de numerosos libros. Su quehacer filosófico se halla vinculado a la Filosofía de la Liberación, siendo uno de sus representantes más destacados, combinando en su propuesta los principios resistentes y contra hegemónicos de la tradición liberadora con motivos hermenéuticos y dialógicos de un “giro intercultural”.

En el “trayecto” que elegimos recorrer juntos a modo de entrevista o conversación, nos convocó el diálogo “filosofía-educación” en medio de distintos pasajes por lo epistemológico, lo histórico, lo ético, lo pedagógico y lo político. El camino revela, entre otras cosas, que la relación liberación-interculturalidad exige que la convivialidad impere sobre la competitividad. Y que, si hablamos de educación, esta opción no se logra con la mera reorganización curricular de escuelas y universidades. Se requiere de un “desaprendimiento” de aquellos factores que elevaron una epistemología occidental dominante por sobre el resto de las culturas de conocimiento de la humanidad. Del mismo modo que se requiere interrumpir la “lógica del dinero y de la ganancia, de la

competencia y del éxito”, guiados por el ideal, presente en la prédica de los zapatistas, de “un mundo real en el que quepan muchos mundos”. Estas son algunas pistas de lo que Raúl Fornet-Betancourt (nos) da que pensar en medio de una travesía de pensamiento entre filosofía y educación, donde cada interpelación constituye una invitación al encuentro intercultural.

CONVERSACIÓN

1) Estimado Raúl, ubicándonos en el terreno (educativo) latinoamericano y considerando aquellos suelos que gravitan sus reflexiones e intercambios éticos, epistémicos, filosóficos y educativos: ¿Cuál considera que es la mayor urgencia que debe atenderse desde la mirada que usted sostiene?

RF-B: Entendiendo que la “urgencia” por la que se me pregunta se refiere a problemas que debemos intentar resolver o a tareas que se nos impone afrontar, diría que la “mayor urgencia” que debemos atender es precisamente aquella que se nos presenta como estando en la raíz de otras urgencias que nos aquejan, justo en el campo de la educación. ¿Y cuál es esa urgencia mayor o radical, como preferiría llamarla? Para mí esa urgencia radical, que llamo así porque tiene que ver con nuestras raíces o, hablando más estrictamente, con nuestra manera actual de relacionarnos con ellas, es la crisis antropológica que encarnamos nosotros hombres y mujeres de este tiempo que llamamos impropriamente “nuestro tiempo”. Vivimos en un tiempo trágicamente adverso, cuya adversidad se manifiesta, por ejemplo, en los niveles de la política, de lo social, y de lo económico, así como también en los ámbitos de la cultura y la educación, y con ello además en los niveles de la ética y la epistemología. Pues es

un tiempo que, reducido y sometido a la cronología del calendario del Capital y sus intereses de acumulación privada, sólo conoce un presente que agota además en la función de dar presencia o exhibir su “mercado”. Pero esta adversidad del tiempo no es simplemente una adversidad exterior a nosotros que podemos contemplar como si estuviera “al frente” o “alrededor” de nosotros en las estructuras mercantiles (esto es, en lo que Marx llamaba la “Warenstruktur”) dentro de las cuales nos movemos, como serían, en el caso que nos ocupa, los programas y sistemas de educación. Creo que se trata también, y acaso fundamentalmente, de una adversidad que es ya parte de lo que somos pues se nos ha educado, se nos educa y educamos en gran parte para la apropiación e internalización de los “valores” de la sociedad dominante: autonomía individualista, posesión privada de los bienes, incluido los cognitivos, la combatividad competitiva, la aceleración de los ritmos de la vida y el consecuente olvido de las memorias que somos, etc. Sería, pues, desde mi punto de vista, engañarse a sí mismo pretender hacer creer que este proceso “educativo” no ha dejado “huella” en nuestra manera de ser y de entender el modo cómo debemos ser humano. Por eso hablo de crisis antropológica; y, a la luz de lo apuntado, preciso ahora que no la entiendo como una crisis del sentido de la vida o de los valores del humanismo que nos han orientado en nuestras sociedades sino que la comprendo más bien como incorporación de la adversidad de la época en nuestras vidas y cuerpos, en nuestro mismo ser y vivir. Lo que significa que en nosotros mismos lo humano hace crisis porque con nuestras formas de vida lo estamos redefiniendo desde las expectativas del sistema hegemónico, sin atender ya a las memorias que nos han fundado en humanidad. La crisis antro-

pológica es así reflejo del *desentendimiento* de lo que, por ejemplo, José Martí llamó el hombre compasivo que hermana o de lo que Paul Ricoeur llamaba la memoria ética de humanidad.

De lo anterior se sigue para mí, y en vistas a concretizar la respuesta, que la mayor urgencia que debemos atender en el campo educativo hoy, y ello no sólo en el espacio de las sociedades latinoamericanas, es el de la formación ética del ser humano; tarea que, como ha mostrado y muestra el movimiento zapatista con su guerra contra el olvido, es una tarea que implica primordialmente educar desde las memorias de bondad y relación que se nos han legado para subsanar con ello el daño antropológico sufrido. Educar, en una palabra, para que los hombres y mujeres de hoy, sean “hombres verdaderos”, como reclaman los mayas tojolabales, según nos lo ha recordado últimamente Carlos Lenkersdorf. Convivialidad, no competencia nos hace verdaderos, la urgencia mayor, en este campo, es pues la de formar para la convivialidad, no para la competitividad.

2) Sobre la base del interrogante anterior, ¿Cómo podría pensarse o qué forma tomaría la vinculación de la(s) sociedad(es) con instituciones modernas históricamente asociadas a la “normalización” o a la “colonialidad del saber y de la subjetividad”, como pueden ser la universidad o la escuela?

RF-B: Creo que en este punto que toca la pregunta, se puede aprender mucho todavía de pensadores como Iván Illich, que, por lo que entiendo, es uno de los pioneros de la crítica a las instituciones educativas y de formación profesional que hemos heredado de la modernidad europea. Sobre el trasfondo de las perspectivas abiertas en su obra diría que

para que la sociedad pueda repensar las relaciones que mantiene con sus instituciones académicas y escolares tiene que empezar por repensar sus propios fundamentos como sociedad, es decir, hacer la crítica de su propio orden social y poner de manifiesto cuáles han sido y son los intereses hegemónicos que han conducido a sancionar el orden vigente en ella y a crear las instituciones sociales de tal manera que sirvan para la consolidación de los intereses hegemónicos. Por ejemplo: una sociedad latinoamericana pensada y organizada desde la idea de un estado nacional controlado por las oligarquías eurocéntricas tendrá, por tanto, que revisar los pilares de su “contrato social y cultural”, proyectar otro modelo de sociedad en el que “quepan todos y todas” y desde ahí no solamente hacer la crítica de la monoculturalidad de sus planes de educación primaria, secundaria y superior y de las instituciones encargadas de cumplirlos, sino que tendrá que dar un paso más todavía y renovar desde sus cimientos todas sus instituciones educativas. Un ejemplo que dice mucho más que cualquier teoría de la universidad y de la escuela es el de las Universidades de la Tierra en Oaxaca y Chiapas en México; universidades que practican la soberanía epistemológica desde las memorias y prácticas de vida comunitaria de los pueblos indígenas que las gestionan y que muestran un camino concreto de cómo pueden ser las relaciones entre lugares que producen culturas de conocimiento y las sociedades donde están inmersos. Una sociedad intercultural requiere instituciones interculturales, y por eso el problema al que apunta la pregunta no creo que se resuelva con una reorganización curricular de la universidad y escuela que hemos heredado. Se requiere más, justamente la transformación y refundación intercultural de las mismas.

3) *A propósito de la transformación y refundación intercultural de dichas instituciones, ¿cuál considera que es o debería ser la principal responsabilidad y compromiso que asumiría la educación en general y la universidad en particular en el marco de los cambios sociales contemporáneos?*

RF-B: Por lo que he dicho antes se puede imaginar que mi respuesta a esta pregunta tiene que ir en la línea de subrayar la responsabilidad histórica que tiene hoy la universidad de tomar partido de manera decidida y consecuente por la transformación intercultural de la sociedad. Pero me permito indicar que aquí, por honestidad, hay que ser concretos y tomar conciencia de que cuando hablamos de educación y de universidad hablamos de nosotros mismos, quiero decir, de nosotros los que trabajamos en la educación y somos profesores, ya sea de escuela, de instituto o de universidad. La responsabilidad de la educación y de la universidad tiene el rostro que le de nuestro propio compromiso. O sea que hablamos de nuestro compromiso con un proyecto alternativo que clausure por fin una educación que, en el fondo, sigue perpetuando los hábitos coloniales y con ellos nuestra subordinación al sistema epistemológico hegemónico. Dicho con otras palabras: hablo de la responsabilidad que tenemos, en concreto los filósofos, de trabajar tanto en la enseñanza como en la propia investigación a favor de un equilibrio entre las culturas de conocimiento de la humanidad y de que ese equilibrio sea el eje de la reconfiguración de las instituciones educativas que tenemos. Parte de la búsqueda de ese equilibrio, por no mentar ahora más que un campo de trabajo específico, es el compromiso con la lucha por mostrar la falacia de la idea moderna capitalista de que el mejor saber o conocimiento

es justamente aquel que nos permite industrializar el mundo y nuestras propias formas de vida.

4) *Institución, norma, marco signi- co, normalidad, monoculturalidad, parece una cadena de significantes que se encuentra en medio de los sistemas educativos modernos aún vigentes, ¿Qué importancia le asignaría aquí a lo intercultural?*

RF-B: Si entiendo bien el sentido de la pregunta, creo que se trata del proceso por medio del cual se ha ido reglando la actividad de llevar a la palabra, de nombrar, de significar; en síntesis, de producir el conocimiento que se cree que hoy es necesario tener y difundir. Y en ese proceso ve la interculturalidad una historia de violencia que, sobre todo a partir del proyecto imperial de la modernidad centro-europea capitalista, ha viciado la comunicación cognitiva y epistemológica humana al decidir desde sus intereses de sistema el conocimiento que vale para la humanidad entera. De este modo se reduce la diversidad en diálogo al monólogo de una supuesta universalidad que no es otra cosa que la extrapolación de una parte. Así creo que a lo intercultural le corresponde aquí la función de ser el medio de un debate abierto y plural sobre el precio que ha pagado la humanidad por la monoculturalidad que ha impregnado e impregna todavía hoy gran parte de los proyectos educativos que sostienen nuestras sociedades y que preconfiguran nuestras formas de ser reales y de hacer realidad. Recuperar la pluralidad como fuerza histórica para liberar la educación de la cárcel de los intereses de una civilización hegemónica que vive de su propia barbarie, es, pues, en resumen, el papel de lo intercultural en este campo.

5) *Usted se sitúa en una perspectiva intercultural; en ese contexto y apostando por la hermenéutica, nos dice que la interculturalidad es primordialmente aquella actitud ética de convivencia por la que los miembros de una cultura se convierten en “prójimo” de los miembros de otras, abriendo espacios para acoger y hospedar lo “ajeno”, ¿Cómo se entiende esto en los contextos donde la “convivencia” implica muchas veces una lucha sostenida de “liberación” contra fuerzas dominantes? ¿No considera que la hermenéutica reviste cierta insuficiencia para plantear una filosofía de la resistencia?*

RF-B: Sin duda alguna, la hermenéutica por sí sola es deficiente e insuficiente; y lo es incluso cuando se la practica como hermenéutica crítica de contextos. Y si alguno de mis escritos puede haber dado la impresión de que no piense eso, es posiblemente porque no he logrado expresarme de la manera clara en que me hubiera gustado hacerlo. Aclaro este posible fallo por mi parte, porque desde el comienzo de la propuesta de una filosofía intercultural, sobre todo desde los contextos de América Latina, he tratado de desarrollar la idea de que para transformar la vida humana y el mundo histórico hay que saber que la vida y el mundo son transformables; y para eso nos ayuda precisamente una hermenéutica crítica y contextual. Pero al mismo tiempo hay que saber cómo, para qué, con quiénes y hacia qué fines lo transformamos. Y para lograr saber esto, la hermenéutica sola no basta sino que tiene que ser complementada desde el primer momento con una posición ética y política que la filosofía encuentra como un imperativo justo en el momento en que se ubica en los lugares de la realidad histórica que “dan verdad”, como decía Ignacio Ellacuría. Esta complementación significa la articulación con

las luchas de liberación de los pobres y explotados por el orden hegemónico. De modo que la interculturalidad se hace cargo de que en la realidad histórica hoy dominante la convivencia humana es estructuralmente mala convivencia, convivencia marcada por los conflictos y que significa muchas veces un peligro de muerte. La vida humana es convivencia. Nadie puede vivir su vida sin convivir; pero, por eso mismo, es la convivencia también el lugar que puede acabar con o reducir a un mínimo la vida de quienes consideramos otros. Consciente de esto, la filosofía intercultural propone que el desafío radica precisamente en convertir la convivencia fáctica, el *factum* de la convivencia, en una experiencia de convivialidad, entendiendo por esta última ese proceso lento de ir logrado un *ambiente de paz y amistad* en nuestras relaciones sociales, políticas o culturales; sólo en un ambiente así podemos resignificar la realidad histórica de nuestros conflictivos mundos cotidianos tratando de convertirlos en mundos de proximidad que equilibran las diferencias con justicia y solidaridad.

Comprender al otro, acogerlo en su otredad y hospedarlo, es siempre un proceso que implica escuchar el reclamo de vida y mundo propios que representa la alteridad del otro; por eso no se puede quedar en una experiencia abstracta de abertura cognitiva sino que se tiene que concretar en la repartición justa de la realidad histórica, en una política de restitución que complementa el reconocimiento con la devolución de lo que se le ha negado. En esta doble y complementaria dialéctica se mueve la propuesta de la filosofía intercultural.

6) *Siguiendo la idea de “comprender al otro” y “trabajar en la propia investiga-*

ción a favor de un equilibrio entre las culturas de conocimiento de la humanidad”, ¿Cómo narraría su o la labor como investigador en el marco de la interculturalidad? En este sentido, y quizá a modo de invitación a la reflexión, ¿Qué implicaría en términos metodológicos y/o epistemológicos hacer investigación “intercultural” desde una posición epistemológica que involucra una “hermenéutica de la alteridad”?

RF-B: Creo que esto es, de por sí o en sí mismo, algo simple y que no hay ningún secreto en ello. Es decir que pienso que lo “extraordinario” o “excepcional” o “difícil” que pueda verse en la práctica de la investigación intercultural se explica más bien por los hábitos de investigación y de pensar que hemos adquirido, precisamente por la educación y formación académicas que hemos recibido. Y con esto volvemos a la cuestión de la educación o formación en nuestras escuelas y universidades. Quiero decir simplemente que la metodología y la epistemología que se nos ha transmitido, por no mentar ahora más que las dos áreas a las que se refiere la pregunta en concreto, han impuesto formas de investigar y de pensar que, ancladas en el dualismo entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer, son altamente individualistas y cognitivamente reductoras, además de antropocéntricas y androcéntricas, y que hacen imposible desde el comienzo abrirse a la experiencia del conocimiento como experiencia de participación y convivencia. Esto es en realidad lo “natural”: el estar participando, el estar conviviendo en los muchos mundos que somos, estar hablando y escuchando, contemplando o proyectando, narrando o festejando, que quiere decir también estar participando en pleitos y conflictos, estar participando en contradicciones, etc. El “arte” de la

interculturalidad radica en volver a ese nivel de la participación y sacar las consecuencias del hecho de que antes de ser protagonistas somos partícipes y que, por tanto, hay que investigar y pensar con el otro. Esto es lo que he llamado caminar con metodologías y epistemologías (si es que queremos seguir usando esos conceptos) que acompañan y se dejan acompañar. Y por eso también he insistido en la idea de que la práctica de la interculturalidad, para nosotros que somos producto de la academia occidental hegemónica, supone un proceso de desaprendimiento.

7) Hay en la hermenéutica un trasfondo religioso siempre problemático, ¿Qué opinión tiene de la religiosidad y en qué medida le parece que lo religioso en educación puede resultar aliado de lo reaccionario o represivo?

RF-B: La pregunta remite a un hecho doble que, para mí, es evidente en sus dos aspectos. Es evidente, por una parte, que la hermenéutica tiene un trasfondo teológico y religioso; y es evidente igualmente, por otra parte, que lo religioso, y no sólo en el campo de la educación, puede ser un aliado de las fuerzas reaccionarias. Pero la evidencia que puedan tener estos dos aspectos no nos exonera en modo alguno del deber de honestidad intelectual de ser cuidadosos. Pues las afirmaciones que se hacen en esos dos aspectos remiten a trasfondos históricos y conceptuales sumamente complejos.

Por lo que se refiere a lo primero: no sólo la hermenéutica tiene un trasfondo religioso; lo tiene, y muy claramente, la filosofía transcendental clásica alemana, el existencialismo o incluso, por poner sólo un ejemplo más, la ética laica del discurso seclarizando la visión cristiana de la “comunidad de los santos” en términos de la idea regulativa de la “comuni-

dad de comunicación ideal”. Pero no me voy a detener ahora en este tema que nos llevaría por otros derroteros ya que tiene que ver también con cuestiones hasta hoy abiertas en filosofía como son las de la relación entre fe y saber o la del debate en torno a la definición misma de la filosofía como ciencia o sabiduría. Además, si entiendo bien, el interés de la pregunta se centra más bien en el segundo punto. Así que:

Por lo que se refiere al segundo aspecto: concediendo de buen grado, como decía, que lo religioso puede ser un aliado de lo represivo, me permito insistir al mismo tiempo que esa afirmación debe ser hecha con el máximo cuidado. No es generalizable. Precisamente en América Latina hay abundantes experiencias de lo contrario. Y, ya que estamos hablando de filosofía, no les voy a remitir a la teología de la liberación ni al movimiento de las comunidades de base ni a las teologías indias donde tan manifiestamente reluce el vínculo de religiosidad, resistencia y liberación. Y tampoco les remito a la pedagogía del oprimido, aunque no estaría fuera de contexto detenerse en ella, ya que la pregunta alude al campo de la educación. Tomemos, pues, un ejemplo que se sitúa en el campo estricto de la filosofía y que ha inspirado prácticas educativas alternativas. Me refiero a la filosofía de la liberación. En este movimiento hay figuras decisivas, tan decisivas que sin ellas el movimiento como tal no tendría perfil, que nunca han ocultado que su propuesta filosófica de liberación, es decir de lucha contra toda opresión y reacción, bebe también de fuentes espirituales religiosas. Pensemos, por ejemplo, en Ignacio Ellacuría, Enrique Dussel o Juan Carlos Scannone. Creo, pues, que sólo este hecho es suficiente para mover-

nos a la elaboración de una visión diferenciada del papel de lo religioso hoy.

A la luz de este trasfondo considero que la religiosidad, entendida como experiencia espiritual crítica que nada tiene que ver con neoplatonismo ni esoterismo ni mucho menos con prácticas mercantilizadas de fuga del mundo para gente encerrada en su ego, es una dimensión del ser humano fundante de libertad y no de opresión; funda libertad porque justo como experiencia de espiritualidad crítica es lo que puede disponer al hombre para que se libre de todo lo que no es esencial, de toda idolatría, de todo fetiche, de toda cronologización del tiempo y despliegue nuevas relaciones de intensidad consigo mismo. Dicho en breve, en este sentido religiosidad, y en particular la que cultiva una espiritualidad crítica cristiana, es la dimensión que en el hombre puede hacer la experiencia de que es más de lo que es y se lanza a la búsqueda esperanzada de lo que le falta. Hay, pues, en la religiosidad, así entendida, y como he tratado de explicar en mi libro *Interculturalidad y Religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*, una carga profética o, si se prefiere, un potencial emancipatorio crítico que sería imprudente rechazar sin más bajo la influencia de prejuicios que nos ha legado el llamado siglo de las luces (¡porque desde luego que no legó sólo luces!).

Y si se me permite todavía añadir una palabra sobre esto, diría que por eso no es nada casual que precisamente en el contexto actual de sociedades que liquidan sus últimas reservas de humanismo se escuche cada vez con más claridad la defensa de un nuevo diálogo entre filosofía y religión. Libre de los antiguos prejuicios, recordemos, por ejemplo, a Eugenio Trias, Gianni Vattimo o Jürgen Ha-

bermas. En esta línea hemos lanzado en julio de este año de 2014 en la Universidad de la Tierra de San Cristóbal de las Casas, en Chipas, y en el marco de nuestro Programa de Diálogo Norte-Sur, un proyecto de investigación intercontinental sobre el tema “Justicia, conocimiento y espiritualidad” que tiene por objeto replantear el lugar de la espiritualidad y de la religión en la lucha por la justicia epistemológica que venimos reclamando desde nuestro primeros encuentros a principios de los 90 del pasado siglo.

8) *En relación a la justicia y a una filosofía de la enseñanza de los Derechos Humanos: ¿Cómo recrear en clase su idea de “unidad en la diversidad” en los contextos de víctimas sociales derivadas de políticas represivas o graves omisiones por parte del Estado?*

RF-B: En situaciones o contextos que nos confrontan con el dolor de la dignidad vulnerada y pisoteada del semejante es evidente que lo que está en primer plano es la percepción del desgarramiento, de la división, de la fragmentación, de la dura escisión de la unidad del género humano; unidad que para mí se nos revela en la experiencia común de que la condición humana nos une precisamente en la vulnerabilidad de la dignidad que nos confiere. Pero dejando esto a un lado, y volviendo al punto de la pregunta, creo que lo importante en dichos contextos es compartir el dolor de la víctima, ese dolor que separa, ese sufrimiento que acusa, esa vejación que busca justicia y pide cuenta y restitución por el daño que se le ha infligido, esto es cultivar la *compasión*, en su sentido fuerte y original, y buscar desde ella formas de senti-pensar (como proponen los zapatistas) las experiencias dolorosas que nos ayuden a impedir que el desgarramiento de lo humano tenga la

última palabra, es decir, a vislumbrar al menos posibilidades de ir generando lazos hacia la vivencia de la unidad diversa que somos. Aquí habría que hablar, por supuesto, de un tema clásico en filosofía y que no hace mucho puso Jacques Derrida sobre el tapete. Me refiero a la cuestión del perdón, o también a la cuestión que Hegel llamó la fuerza de la reconciliación en el logos y que vinculó expresamente a la tarea que debe cumplir la filosofía en épocas desgarradas por las contradicciones que se independizan y se consolidan como frentes irreconciliables.

9) *Anteriormente hacía referencia a la vida de quienes consideramos “otros”. Slavoj Žižek¹ refiere a Emmanuel Lévinas como un eurocentrista que se apoya en una definición demasiado restringida de lo que es humano, excluyendo a los no europeos como “no plenamente humanos”; así mismo desde la corriente descolonial, Mignolo² cuenta sobre el momento en que Enrique Dussel -fundador de la Filosofía de la Liberación- a partir de un encuentro con Lévinas tomó conciencia que su concepción del Otro (que implica históricamente al pueblo judío) no incluye ni al africano, ni al asiático, ni al amerindio, y menos todavía al afro-americano. ¿Cuál es su mirada al respecto a la problemática del “Otro”, considerando la vigencia del pensamiento de Lévinas en la actualidad?*

RF-B: Como no me gusta entrar en polémicas académicas o entre académicos, ya que detrás de ellas muchas veces se ocultan intereses muy particulares y en este sentido tienen poco valor para el

¹ Žižek, S. (2010). Prójimos y otros monstruos: un alegato en favor de la violencia ética. En S. Žižek, E. Santner y K. Reinhard *El prójimo. Tres indagaciones en teología política* (pp. 181-253). Buenos Aires: Amorrortu.

² Mignolo, W. (2001). Introducción. En W. Mignolo (Comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento* (pp. 9-53). Buenos Aires: Ediciones del signo.

verdadero trabajo filosófico, me limitaré a la siguiente anotación.

Mi experiencia con Emmanuel Levinas, a quien tuve el honor de tratar, es bastante distinta. Como se puede ver, por ejemplo, en la entrevista que tuve con él “Philosophie, Justice et Amour”, Levinas tenía una gran sensibilidad frente a los problemas de la alteridad maltratada del otro en cualquier parte del mundo. Ciertamente habla desde una experiencia histórica concreta y marcado por una tragedia familiar, pero posiblemente por eso sea también que en su reclamo por el reconocimiento del otro haya una intensidad vital que hace que su planteamiento sobrepase las fronteras de su experiencia concreta o que se vea que desde ella se apunta al desafío de toda vida en peligro de ser victimada. Creo que eso explica que su obra se lea con tanto eco en Asia, África y Europa; por no hablar de América Latina donde concretamente su categoría de “exterioridad” pasó a ser un pilar fundamental en el desarrollo de la filosofía de la liberación. Es una deuda que hay que reconocer.

10) *A ya casi 30 años de su famosa entrevista a Michel Foucault titulada “La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad” y considerando la publicación en español de la obra de este influyente filósofo del siglo XX, ¿qué importancia le reconoce a su obra para el contexto latinoamericano contemporáneo? En este sentido, ¿cómo ve estas prácticas de “traducción” en el marco de la interculturalidad?*

RF-B: Como Levinas, Michael Foucault es, y creo que seguirá siendo, un interlocutor importante a la hora de precisar prioridades para la tarea filosófica en nuestro presente histórico. Pero su relevancia efectiva dependerá sin embar-

go de nuestra propia manera de acercarnos a él, a su obra y sus propuestas. Igual que en el caso de la lectura de cualquier otro filósofo, creo que lo decisivo para que otra filosofía nos resulte realmente relevante, o sea que no represente únicamente una fuente de erudición académica, es la de acercarse a esa filosofía, en este caso la de Michael Foucault, desde los problemas que nos dan qué pensar y las memorias que nos son familiares y que nos indican formas de cómo pensar lo que tenemos que pensar. Es decir partir del propio contexto en que se está como fuente de problemas y como fuente de pistas para abordarlos a la vez, para justo desde esa situación histórica y cognitiva que nos perfila, interpelar e intentar traducir la filosofía a la que recurrimos; entendiendo que en traducción quiere decir aquí un ejercicio de contextualización que incluye la búsqueda de la resonancia en las memorias de nuestros contextos. En resumen, pues, es nuestra percepción de nuestros problemas contextuales y nuestras opciones ante ellos los que, en definitiva, deciden sobre la importancia del recurso a la obra de Michael Foucault.

11) *Yendo más hacia lo pedagógico, ¿Cómo es su experiencia en cuanto a la práctica docente? ¿Quisiera compartir algún recuerdo o anécdota acerca del poner en juego la interculturalidad en los espacios educativos?*

RF-B: No creo que mi experiencia en la docencia difiera mucho de la que puedan tener otras personas dedicadas a la educación, pues siento que es una experiencia que se mueve entre las luces y las sombras como un proceso simultáneo y no sucesivo o progresivo. Pues no hay luces sin sombras ni sombras sin luces. Así vivo los esfuerzos por crear ambientes de experiencia intercultural en los espa-

cios educativos, especialmente en los universitarios que son los espacios en que más estoy involucrado. Quiero decir con ello que es una experiencia de encuentro y desencuentro a la vez en cuanto que todo momento de encuentro redimensiona lo que cada uno es y con ello trastoca la manera que tiene cada uno de relacionarse consigo mismo y de sí mismo con los otros. La relación con la alteridad, propia y ajena, es siempre una relación contextual y temporalmente relativa. Lo ilustro con un episodio que sucedió en algún curso que di una vez en México en un medio predominantemente indígena. Al final de una de las clases o conversatorios uno de los participantes me hizo la observación de que estaba sosteniendo un punto de vista que se contradecía con lo que había dicho dos días antes; y al explicarle que no era una contradicción sino la expresión de que había cambiado por el intercambio en clase con ellos, me dijo, bueno, entonces diría que se ha hecho más intercultural, al no ver como contradicción algo nuestro que para usted es o era de otra manera.

12) *¿En qué medida el concepto de “occidente reducido” sirve a un planteo educativo que combine alteridad y resistencia?*

RF-B: El concepto de “Occidente reducido” es para mí un concepto que se refiere, aunque no exclusivamente, al impacto que ha tenido la consolidación del capitalismo para el desarrollo de la cultura occidental en todas sus manifestaciones. Se ha insistido mucho en el capitalismo como formación económica, pero creo que es necesario subrayar también, como propusieron por ejemplo Walter Benjamin y otros, que el capitalismo conlleva un proceso de empobrecimiento espiritual que genera de hecho toda una

cultura, esto es, una revolución en la cultura y, por tanto, también en los seres humanos como agentes y pacientes de cultura. Sobre este trasfondo el concepto de “Occidente reducido” destaca justamente cómo la modernidad capitalista *reduce* las posibilidades de Occidente. Primero por exclusión o represión de las alternativas *también modernas* que había como fueron, por poner sólo dos casos, el barroco y el movimiento llamado romántico, y digo “llamado” porque el romanticismo, entendido como otra forma de ser moderno, poco tiene de “romántico”. Y segundo por la consiguiente imposición y consolidación de una civilización del dinero cuyo centro está en el mercado que necesita un nuevo tipo humano para funcionar. Esto es lo que he llamado la revolución antropológica que significa el “triumfo” del capitalismo y que esté en el corazón del “Occidente reducido”; un Occidente que, en este punto, reprime su rica y diversa tradición antropológica, y propaga un tipo de hombre que vive en lo superfluo y para lo superfluo, sin intensidad; pero, como bien observó Pier Paolo Passolini, lo superfluo nos hace superfluos. En este sentido pienso, en efecto, que el concepto de “Occidente reducido” nos puede ayudar a dialogar con las otras caras de Occidente, manifestadoras de alteridad y de luchas por la emancipación. La interculturalidad es también saber escuchar lo que del otro occidental ha sido ocultado o reprimido por la cara hegemónica que hoy lo representa imbuido en mil guerras contra la humanidad, participar en sus luchas por las memorias que le han sido arrebatadas y tratar de activar sus reservas de resistencia.

13) *Pues, en la educación confluyen lo ético y lo político, lo público y lo íntimo, ¿Qué podría decir desde su mirada ética-política acerca del antagonismo que le*

plantea muchas veces lo político a la educación?

RF-B: Para hacer frente a este desafío al que se refiere la pregunta, considero que es de primera necesidad un diálogo a fondo entre filosofía y educación para que ambas, tomando conciencia de que en el marco de sociedades gobernadas por políticas adversas al bien común y al Buen Vivir de la humanidad, elaboren alianzas para la resistencia y esbocen conjuntamente métodos y prácticas que interrumpen la lógica del dinero y de la ganancia, de la competencia y del éxito, que domina en una política cautiva de los intereses del Capital. Como decía Ignacio Ellacuría, ante una política que hace coro diciendo “¡A sus órdenes mi Capital!”, la filosofía y la educación tiene que asumir la tarea de romper ese cautiverio comprometiéndose también en la lucha por liberar la política, esto es, de ponerla al servicio de las necesidades de las comunidades humanas.

14) Caminando un poco por la historia occidental y de nuestra querida América Latina con su conquista hacia finales del siglo XV y los procesos de colonización aún vigente, ¿Qué opina de la llamada Colonización Pedagógica? Si conociera, ¿cómo ve a movimientos como la pedagogía o la filosofía de la liberación en tanto respuestas éticas-políticas a un sistema educativo cimentado en prácticas y concepciones educativas que al día de hoy se siguen alimentando de cierta(s) didáctica(s) que se viste(n) con los ropajes del eclecticismo o la neutralidad que implicarían las “técnicas”, “estrategias” o “procedimientos” de enseñanza, artificios técnicos eurocéntricos o importados de EE.UU? En este sentido ¿qué lugar queda para una pedagogía intercultural ante la lógica antagónica del mercado que propo-

ne la enseñanza por objetivos o competencias, incluso por créditos?

RF-B: Este problema viene de lejos en América Latina, pues recordemos que en realidad la primera “globalización” que sufrimos fue la globalización del saber universitario europeo y sus formas de institucionalizarse. Esa globalización que significó en concreto el transplante del modelo de universidad europeo en las tierras americanas fue el pilar de la colonización epistemológica y pedagógica que sufrimos hasta hoy. Esta situación de colonización y desautorización cognitiva se prolonga, insisto en ello, hasta nuestros días; y diría incluso que en la actualidad se ha agravado por la presión y violencia que se ejercen para que los programas educativos y universitarios de nuestras sociedades se ajusten a los criterios de la llamada “excelencia académica” inventada por el sistema hegemónico para ser determinado en exclusividad el saber que vale y el saber que no sirve en este mundo, y para perpetuar así su supuesta superioridad. Y es precisamente en la coyuntura de este nuevo oleaje de colonización educativa donde se ve que el lugar de una pedagogía intercultural es la lucha por el lugar, pero no como lucha por su lugar como área de conocimiento sino justo como lucha por un mundo real en el que quepan muchos mundos, como reclaman el zapatismo. Es decir que le compete la función de luchar contra la ocupación de los lugares de saber de la humanidad haciendo ver, por el diálogo de las culturas de conocimiento que transmiten las memorias de los pueblos, que la educación tiene que reflejar no solamente la pluralidad epistemológica de la humanidad sino que tiene que preparar también para hacer del mundo un horizonte abierto a muchos lugares. Pero eso significa que la educación intercultural

ral cobra sentido si tiene claro que es también lucha política por realidades de mundo concretas. Y a esta luz considero de suma importancia los aportes de la pedagogía y de la filosofía de la liberación.

15) *En consonancia con esta problemática histórica, ¿Qué opina de la lógica -instalada por la modernidad- de los exámenes que aún insiste como tecnología o dispositivo de subjetivación y de los actuales sistemas de evaluación a niveles institucionales-locales o internacionales como PISA?*

RF-B: En mi opinión son prácticas que responden a una lógica de sometimiento que persigue claramente la perpetuación del orden epistemológico dominante y que impide con ello que se haga la pregunta fundamental en este ámbito, a saber, la pregunta por qué es realmente lo que *debemos* saber de cara a una transformación de nuestra convivencia en una verdadera convivialidad. Es importante, por tanto, organizar formas de resistencia articuladas y que vayan creando un contrapeso a esas prácticas. Aquí sería bueno tener en cuenta el ejemplo que están dando como formas de resistencia y oferta alternativa a la vez las ya mencionadas Universidades de la Tierra.

16) *Frente a este panorama, ¿cuál considera que es el rol de la filosofía, desde un ejercicio contextual o intercultural, en la educación?*

RF-B: Me resulta difícil dar una respuesta clara, pues entiendo que, precisamente porque se pregunta desde el supuesto de un “ejercicio contextual” de la filosofía, corresponde ver la pregunta a la luz de las tareas que se leen en los diferentes contextos donde se está. Pero, si permiten una consideración general, diría

que la filosofía tiene que repensar sus relaciones con la educación o, dicho más exactamente, con los procesos educativos, se den estos en espacios académicos o en otros espacios de la vida cotidiana. ¿Por qué? Porque la educación tiene que ver con los fundamentos de nuestras formas de ser y convivir, con las referencias antropológicas y éticas desde las que vamos a ir configurando nuestras relaciones con nosotros mismos, con el otro, con la sociedad, con las memorias, etc.; y justo ahí hay un cruce originario con la filosofía. De modo que, en ese nivel general, se puede decir que el papel de la filosofía es “trabajar” en ese cruce tratando de mostrar que en los procesos de educación nos encontramos con experiencias y/o proyectos de *formación* antropológica que desbordan los marcos dados de todo programa establecido porque en ellos late la lucha o el anhelo, o como se le prefiera llamar, por llegar a ser real y verdaderamente un humano. En ese cruce es, dicho un tanto kantianamente, tarea de la filosofía mantener viva e intensificar el ansia humana de perfección moral como dramática experiencia del carácter perfectible que distingue a la condición humana.

17) *Si tuviera que hablarle a docentes, ¿qué les diría como generadores de condiciones de posibilidad para que los sujetos se constituyan y manifiesten en su diferencia?*

RF-B: Que no se consideren muy o tan importantes, que no centren la atención, y que intenten crear verdadera comunidad de pensamiento y aprendizaje mutuo y común, para hacer de los espacios educativos *espacios de resonancia de saberes*.

18) *Llegando al final de este encuentro y agradeciéndole especialmente tanto el tiempo dedicado al mismo como su*

amable predisposición ¿Alguna reflexión en el tintero, sentimiento o pensamiento, a modo de “telón” luego de esta travesía?

RF-B: Sí, mi agradecimiento por el compromiso que han mostrado con estas preguntas; mis disculpas si no he acerta-

do a responderlas como ustedes esperaban.

