

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA¹

Una clave intercultural desde Zubiri – Ellacuría

*Fideligno Niño M.
Universidad Santo Tomás*

Resumen

La educación latinoamericana se convierte hoy en privilegiado objeto de crítica y desvelo, así como de esperanza puesta en el fruto de tantos esfuerzos encaminados a transformarla y mejorarla. Empero, si no queremos, como parece estar ocurriendo actualmente, que tales transformaciones queden bajo la orientación casi exclusiva de poderes regidos por predominantes intereses económicos y de mercado, se hace necesario el concurso de múltiples saberes, uno indispensable, la filosofía.

Contribución esencial a este menester, es la propuesta del presente trabajo, la puede brindar con creces el pensamiento de Xavier Zubiri y su creador discípulo Ignacio Ellacuría. En efecto, como se intentará mostrar, el horizonte de la *filosofía de la realidad histórica* permite asumir el quehacer educativo en la perspectiva de una praxis que vaya más allá de los seculares intentos de aculturación uniformadora o de los renovados propósitos de diferenciación excluyente, unos y otros corrosivos de la riqueza multicultural de los pueblos de nuestra América y negadores de la posibilidad de construir un proyecto histórico común de mayor justicia y libertad.

Palabras clave

Xavier Zubiri, Ignacio Ellacuría, filosofía de la educación, cultura, educación intercultural, filosofía de la realidad histórica, Latinoamérica.

¹ El presente es el texto de la conferencia dictada por el autor en desarrollo del II Congreso Internacional de Filosofía “Xavier Zubiri”, realizado en San Salvador, del 21 al 24 de junio de 2005.

Abstract

The Latin American education becomes today a privileged object of critic and insomnia, as well as of hope setting in the fruit of so many efforts guided to transform it and to improve it. But, if we don't want, like it seems to be happening at the moment, that such transformations are under the almost exclusive orientation of powers governed by predominant economics and market interests, it becomes necessary the competition of multiple knowledge, one indispensable of them, philosophy.

Essential contribution to this need, is the proposal of the present work, which can offer Xavier Zubiri's thought and his creative pupil Ignacio Ellacuría. Indeed, as it will try to show the horizon of the philosophy of the historical reality allows to assume the educational task in the perspective of a practice that goes beyond the secular intents of unified acculturation or of the renovated purposes of excluding differentiation, one and other corrosives of the multicultural wealth of the peoples of our America and disclaimers of the possibility of building a common historical project of more justice and freedom.

Key words

Xavier Zubiri, Ignacio Ellacuría, Philosophy of education, Culture, Intercultural education, Philosophy of historical reality, Latin America.

En medio de la vorágine de riesgos y desafíos que enfrenta América Latina en estos tiempos de globalización y pluralismo, la educación se convierte en privilegiado objeto de crítica y desvelo, así como de esperanza puesta en el fruto de tantos esfuerzos encaminados a transformarla y mejorarla. Nada más justificado, pues ante los acelerados cambios, económicos, científicos, tecnológicos, políticos y culturales en curso, nuestras instituciones escolares aún se muestran encerradas en sí mismas, rígidas en sus estructuras organizativas, tributarias de un currí-

culo que fragmenta y descontextualiza el conocimiento hasta hacerlo insignificante para sus destinatarios.

Sin embargo, y en parte debido a la insuficiencia de propuestas teóricas y sobre todo prácticas de los sectores democráticos y humanistas¹, el campo de la crítica y del cambio lo han ido copando adalides del neoliberalismo quienes centran sus ataques en la real o supuesta ineficiencia y falta de competitividad del sistema educativo². Los correctivos no se han hecho esperar: descen-

¹ Con esta afirmación no se pretende negar el inmenso esfuerzo conceptual y propositivo llevado a cabo por tantos intelectuales y maestros en los distintos tramos de nuestra historia. Baste mencionar dos nombres señeros en la pedagogía latinoamericana del siglo XX: Iván Illich, y sobre todo Paulo Freire, ya mundialmente reconocido.

² Adriana Puiggrós, "Educación neoliberal y alternativas", *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, de Carlos Torres y otros México: Siglo XXI, 1998), p. 50.

tralización, privatizaciones, racionalización económica del uso de recursos, inestabilidad laboral de los docentes y desmejora de sus salarios, etc. Todo esto apuntalado por la creciente ingerencia de los ministerios de economía y de organismos internacionales del ramo, como el FMI, el BM o la Cepal; no sólo en lo tocante a financiación, sino en lo que atañe a contenidos académicos y, sobre todo, a la evaluación de estudiantes, docentes, currículos e instituciones³.

Ante el reinado aparentemente incontrovertible de esa política y de esa pedagogía de cariz neoliberal⁴ que instrumentaliza la educación convirtiéndola en un servicio aparentemente neutro; que mercantiliza el saber; que subordina la pedagogía a la administración; que relega a los docentes al papel de técnicos de la enseñanza antes que educadores; y que convierte a los educandos en clientes y usuarios en vez de sujetos de un derecho fundamental; se hace urgente replantear de raíz el sentido mismo de la educación. Ésta configura un campo intelectual y práctico de enorme complejidad, a cuyo esclarecimiento, orientación y ejercicio deben concurrir distintos saberes, uno fundamental, la filosofía.

Una filosofía de la educación⁵ está llamada a cumplir tareas específicas, al menos en dos

ámbitos complementarios⁶: uno, el de crítica permanente y radical de las variopintas ideologizaciones a que se halla expuesta toda labor educativa; otro, el del aporte constructivo con miras a perfilar modelos de hombre⁷, sociedad y cultura válidos, desde los cuales avizorar futuros propicios a una más plena realización humana, a cuya forja y plasmación estarán entregados los esfuerzos formativos. Y es aquí donde, a mi modo de ver, la filosofía de Zubiri y los originales desarrollos de su discípulo Ellacuría, pueden brindarnos sustantivos aportes.

Dentro de los estrechos límites de este trabajo, 1) indicaré a grandes trazos la situación actual de Latinoamérica dentro del proceso de globalización y las consecuencias que ello acarrea a nuestra educación; 2) seguidamente intentaré mostrar cómo la *filosofía de la realidad histórica*, tal como la formula Ignacio Ellacuría inspirado en Zubiri, ofrece un horizonte fecundo a una nueva praxis educativa idónea para afrontar con altura humana los retos de hoy y de nuestro próximo futuro; 3) finalmente, subrayaré algunas derivaciones de cara a las exigencias de una educación intercultural que haga justicia a la indomeñada y pujante diversidad cultural de Nuestra América.

³ Véase Ángel Díaz Barriga, "Organismos internacionales y política educativa", *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, de Carlos Torres y otros (México: Siglo XXI, 1998), pp. 79 ss.

⁴ Puiggrós, "Educación neoliberal...", p. 51.

⁵ En su ausencia, la educación queda al vaivén de modas y esnobismos teóricos. Aunque también hay que decir que la educación le da "terrenalidad y valor humano" a la filosofía. Alba Rosa Zayas Villalobos, ed., *Fundamentos de la educación* (La Habana: Pueblo y Educación, 2002), p. 1.

⁶ El pensamiento del jesuita Ignacio Ellacuría estuvo inspirado en un profundo interés no sólo teórico sino práctico, nacido de la compasión que le causaba el drama de opresión y represión vivido por las mayorías populares latinoamericanas, pero no sólo por ellas. Para él, la filosofía siempre ha tenido que ver con la libertad. Coherente con ello, buscó sin concesiones que una filosofía latinoamericana rigurosamente tal en sus dos términos sirviera a la liberación de las mayorías secularmente sojuzgadas; en consecuencia, que fuera liberadora tanto en su función crítica como en su función creadora. Véase Ignacio Ellacuría, *La función liberadora de la filosofía* (Bogotá: El Búho, 1994), pp. 85ss. Esta exigencia es totalmente válida para una filosofía de la educación latinoamericana.

⁷ Véase Fideligno Niño M., *Antropología pedagógica: Intelección, voluntad y afectividad* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998).

1. La globalización incide en esenciales dimensiones de la vida humana

De entrada cabe quedar advertidos de la ambigüedad y del posible uso ideológico⁸ de lo mentado con el término globalización, empezando por el empleo del singular, como si fuera la única y no más bien el último de distintos procesos históricos de globalización⁹. No obstante, lo cierto es que no se trata de una globalización más, sino de una muy concreta: la expansión planetaria del capitalismo en su versión neoliberal que se presenta como el “fin de la historia”, autorizando a imponer a individuos, pueblos y culturas la lógica del mercado. Lógica que asegura a una minoría el derecho a dilapidar la mayor parte de la riqueza mundial, al tiempo que condena a inmensas y crecientes mayorías, no sólo del llamado Tercer Mundo, a una existencia frenética bajo implacables exigencias de productividad, competitividad y eficacia. Estos aún pueden considerarse afortunados, sobre todo si observamos los cinturones de miseria de nuestras megalópolis o apartadas regiones campesinas, pues allí sí topamos con los verdaderos condenados de la tierra.

Esta globalización que avanza como intrínscado “proceso de procesos”¹⁰ inescapable e

imparable, está incidiendo radicalmente en esenciales dimensiones de la vida humana:

- La *económico-productiva*, cuyo soporte fundamental lo constituyen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, con la red como su más esclarecido logro, las cuales han llevado a un nuevo nivel la intercomunicación de individuos y pueblos, haciendo posible la circulación planetaria en tiempo record de mercancías y capitales; paradójicamente, también reforzando enclaustramientos de personas y sociedades.
- La *socio-política*, manifiesta en la necesidad de conformar bloques de países o regiones para enfrentar los retos de nuevos modos de interdependencia, si no se quiere quedar expuesto a sutiles y más agresivas formas de sometimiento. O en la urgencia de reinventar los estados nacionales tanto para que sean flexibles e idóneos a la hora de dar respuesta a las crecientes demandas y exigencias de participación y ejercicio de derechos de individuos, comunidades y etnias que los integran, como para que sean suficientemente sólidos a fin de lograr presencia y peso en escenarios internacionales. Como corolario de

⁸ Lo ideológico consiste en hacer de la globalización un mito a tenor del cual el mundo se estaría uniendo pacífica y armónicamente, cuando lo que en realidad está ocurriendo es la subordinación del planeta a los intereses y dictados de los tres grandes grupos económicos, políticos y militares que hoy polarizan al mundo. Según la ideología neoliberal estaríamos entrando a la soñada época de progreso universal gracias a que la economía de mercado se ha librado de las coyundas políticas y éticas que hasta ahora la habían disciplinado. Sin embargo, esta ideologización no debe impedirnos ver el “hecho duro” y multidimensional que de formas tan ambiguas y contradictorias afecta las vidas de todos los pobladores del planeta. Véase Raúl Fornet-Betancourt, “Para una crítica filosófica de la globalización”, *Resistencia y solidaridad: globalización capitalista y liberación*, de Raúl Fornet-Betancourt, ed. (Madrid: Trotta, 2003), pp. 63 ss.

⁹ Como el liderado por Alejandro Magno o el llevado a cabo por el Sacro Imperio Romano Germano. Suele darse por sentado que la globalización es un proceso surgido en la segunda mitad del siglo XX, cuando en realidad viene gestándose al menos desde el siglo XVI, en el que tiene lugar el “descubrimiento” con que se da comienzo a la expansión colonial de los países europeos.

¹⁰ Fornet-Betancourt, “Para una crítica filosófica...”, p. 71.

todo ello, la inaplazable formación de nuevos tipos de ciudadanía intercultural¹¹.

- La *cultural*. Uno de los factores que surten mayores esperanzas y sospechas, al menos desde la óptica educativa, es la llamada globalización cultural¹². Las mediaciones tecnológicas a cada instante y de maneras sumamente atractivas nos traen las expresiones y valores de culturas actuales, para la mayoría desconocidas o los de pueblos y naciones hace mucho desaparecidos. Nadie niega las potencialidades que esto encierra para el enriquecimiento material y espiritual de individuos y pueblos y para su mutuo conocimiento y comprensión. También es difícil no percatarse de las acechanzas que conlleva en orden a la esquematización y trivialización de valores y experiencias humanas.

- La *ecológica*, que como el añejo símbolo de la justicia, a ciegas reparte premios y castigos; sólo que en este caso los bienes van quedando opacados y menudean las catástrofes del deterioro ambiental, el cambio climático y el acelerado agotamiento de recursos.

Latinoamérica en la globalización

Latinoamérica, para bien o para mal, hace parte de la cultura y de la historia occidentales, al menos como prolongación suya surgida de la empresa colonial hispano-lusa¹³, consolidada luego en los primeros tiempos de la vida republicana bajo la influencia anglosajona, para últimamente quedar incorporada a la órbita de la hiperpotencia norteamericana. Bajo esa subordinación hemos debido afrontar el “vendaval de la globalización” con sus posibilidades de crecimiento y desarrollo, pero también, y sobre todo, con la muy real forma de neocolonialismo vertebrado por el agobio de la deuda externa y el intercambio desigual. Nuestro reto hoy por hoy es cómo insertarnos en condiciones de dignidad y justicia en ese mundo económicamente globalizado y cómo apropiarnos crítica y creadoramente de la cosmovisión que el tal trae aparejada.

En suma, junto con las enormes posibilidades de construir una historia verdaderamente universal dispuesta a la solidaridad auspiciosa de un desarrollo para todos y a escala humana, la globalización en Latinoamérica ha causado o exacerbado violentas fracturas entre crecimiento económi-

¹¹ Véase Alfonso Fernández Herrería, “Valores para construir una ciudadanía intercultural”, *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, Encarnación Soriano Ayala, coord. (Madrid: La Muralla, 2002), pp. 39ss.

¹² Para comprender este novel fenómeno, es necesario distinguir entre *cultura de la tradición*, y la *industria cultural*.

La primera es “una totalidad compleja hecha de normas, de hábitos, de repertorios de acción y de representación adquirida por el hombre en su condición de miembro de la sociedad”. Es siempre singular, exhibe una localización tanto geográfica como social; funge como factor de identificación y de diferenciación ante los “otros”; se expresa discursivamente en una lengua y se transmite mediante tradiciones suscitadas en precisos contextos históricos. La industria cultural, por su parte, requiere de los grandes medios, emplea la reproducción en serie, mercantiliza las culturas y funciona según la organización capitalista del trabajo. Esto permite ya barruntar que es inadecuado hablar de *mundialización cultural*. Lo que está sucediendo es más bien la “globalización de ciertos mercados de bienes llamados culturales”. Jean Pierre Warnier, *La mundialización de la cultura* (Barcelona: Gedisa, 2002), pp. 19-21 y 117.

¹³ María Eugenia Bello, *Educación y globalización: Los discursos educativos en Ibero América* (Barcelona: Anthropos, 2003), p. 28.

co y desarrollo político; entre identidad y mundialización; entre libertad y justicia; entre tradición y modernidad; entre diversidad cultural valorada y proyecto político compartido.

Vistazo a nuestra educación

Nuestra educación es en algún grado agente y paciente de estas fracturas y confrontaciones. Nunca se puede olvidar la marcada diversidad y complejidad de situaciones, problemas y conquistas educativos que registran las distintas naciones de la subregión¹⁴. Con esta salvedad, en líneas generales, se puede afirmar que el siglo XIX fue fecundo en reflexiones y proyectos educativos, aunque avaro en resultados concretos. A diferencia, el XX se destacó por la cantidad y calidad de las realizaciones en materia de educación. Son estas algunas de las de mayor calado: expansión de la matrícula, auge de la educación técnica y para el trabajo, educación de la mujer, notable aumento del presupuesto estatal y una gran creatividad en cuestiones pedagógicas¹⁵.

Concluida la vigésima centuria, las insuficiencias y deficiencias también son protuberantes y se podrían sintetizar en una sola frase: *avance desigual y con olvidos*¹⁶. Las siguientes son algunas de dichas desigualdades: *desigualdad étnica*, responsable de una secular discriminación cultural y ra-

cial; *discriminación social*, por cuya cuenta el efectivo acceso y permanencia en el sistema educativo son abismalmente dispares; *desigualdad campo-ciudad*, de por sí ya determinante de las posibilidades de recibir educación de calidad o de simplemente quedar excluido; *desigualdad de género*, por la cual entre las víctimas del olvido y la exclusión se encuentran mayoritariamente las mujeres indígenas, afroamericanas y campesinas.

Contando con las conquistas alcanzadas, pero sin ceder un ápice al compromiso de superar el oneroso fardo de tan graves olvidos y desigualdades, es como tenemos que afrontar los inmensos desafíos de un mundo globalizado¹⁷. Según el fugaz diagnóstico acabado de pergeñar, nuestra educación, tema de este somero trabajo, ya no se enfrenta meramente a buscar soluciones adaptativas a los acelerados cambios que la atraviesan o a corregir deficiencias ancestrales para hacerle frente a las nuevas situaciones. Se trataría más bien de establecer un *nuevo pacto educativo*¹⁸ encaminado a la construcción de un nuevo proyecto público de educación¹⁹. En sociedades que son y se reconocen cada vez más multiculturales, globalizadas y cambiantes, se hacen indispensables y urgentes nuevos acuerdos en torno a qué vamos a seguir entendiendo por educación, cuáles deben ser las políticas culturales y educativas para enfrentar los nuevos retos; qué tipo de

¹⁴ “Si hubiera una palabra para describir el estado de la educación en América Latina y el Caribe, esta palabra sería ‘heterogeneidad’”. Hernando Gómez Buendía, dir., *Educación: la agenda del siglo XXI* (Bogotá: PNUD/ Tercer Mundo, 1998), pp. 49.

¹⁵ Gómez Buendía, *Educación...*, pp. 49 ss.

¹⁶ Gómez Buendía, *Educación...*, pp. 61 ss.

¹⁷ Aupada en ella, nuestra escuela se enfrenta a una nueva reforma cuyo gozne son las nuevas tecnologías; las mismas que vehiculan una globalización educativa, ambigua y de incalculables efectos de distinto orden. Véase José Joaquín Brunner, *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información* (Bogotá, PREAL, 2000).

¹⁸ Juan Carlos Tedesco, *El nuevo pacto educativo* (Madrid: Anaya, 1995), pp. 183 ss.

¹⁹ Gómez Buendía, *Educación...*, pp. 159-161.

institucionalización requerimos, cuáles las formas más idóneas de descentralización y qué grado de autonomía requieren instituciones y agentes educativos; qué norte vamos a señalarle a la educación informal, no formal y formal; con qué criterios seleccionamos, organizamos y distribuimos los saberes escolares; cómo transitar de una educación hegemónica y excluyente a formas de educación intercultural, respetuosas de las diferencias, sin por ello abdicar de la construcción de estados democráticos que apuntalen la realización de esa soñada gran patria latinoamericana abierta e incluyente.

2. Filosofía de la educación desde el horizonte de la realidad histórica

El título acabado de enunciar podría inducirnos a creer que la filosofía es algo que ya está ahí como una gran cantera de la cual recabar, en nuestro caso, fundamentos y orientaciones para encauzar la faena pedagógica. No es esta la concepción de Zubiri. Para él, la filosofía —a diferencia de la ciencia, la cual parte ya de la posesión de su objeto al que laboriosamente va planteándole problemas y obteniendo respuesta y soluciones parciales y provisionales— está atravesada por un intrínseco problematismo radicado en que, al menos en sus grandes creadores, de partida no tiene asegurado ni puede recibir aquello de que se va a ocupar. Gran parte de los desvelos del filósofo están centrados en alumbrar el “objeto” de su reflexión, en rescatarlo de su constitutiva latencia y mantenerlo esforzadamente ante

la mirada intelectual²⁰. Cuando penosamente lo ha conseguido, su labor está en lo fundamental concluida. De ahí la apariencia de titubeo, de interminable disputa que le impide despegar de una vez por todas y al contrario lo condena a estar siempre “princiando”²¹. No es pues simple arbitrariedad que el pensador hodierno se vea abocado a preguntar, más allá de los problemas y perplejidades que nos plantean las profundas mutaciones históricas que estamos viviendo: ¿de qué se ocupa últimamente la filosofía?, ¿cuál es esa realidad radical, más preñada de verdad para el hombre de hoy, la cual quepa desvelar y sacar a luz a la busca filosófica?

Buena parte de la controversia en torno a la posibilidad o imposibilidad de una filosofía latinoamericana descansa precisamente en el desconocimiento de la intrínseca historicidad de la indagación filosófica. Se acepta de partida que existe algo así como “la” filosofía, en concreto la grecomedieval y la moderna europea. De modo que a los pensadores latinoamericanos, africanos o asiáticos sólo les quedaría convertirse en reconocidos secuestrados de algún autor o sistema históricamente consagrado, o contentarse con ser “intelectuales” o, en el peor de los casos, simples hacedores de “folclor”. En consecuencia, la pregunta por aquello más acendradamente real y verdadero de que va a ocuparse la pesquisa filosófica, es clave para una filosofía de la educación latinoamericana. Acogiendo la propuesta de Ignacio Ellacuría, ese objeto sería, según quedó dicho líneas atrás, la *realidad histórica*²².

²⁰ Xavier Zubiri, *Naturaleza, Historia, Dios*, 9ª ed. (Madrid : Alianza, 1987), pp. 154-55.

²¹ No es inoficioso salirle al paso a un posible malentendido. Creer que si la filosofía anda siempre “princiando”, entonces una y otra vez está partiendo de cero. Nada más equivocado. Al contrario, y aquí también hay una diferencia con el saber científico. Para un físico actual, pongamos por caso, la historia de su disciplina, por ejemplo la física aristotélica, le resulta del todo insignificante en su investigación de punta. Muy al contrario ocurre cuando se trata de la filosofía, para ésta le es esencial su historia. Todo gran sistema de pensamiento surge y se desarrolla en permanente diálogo con la tradición.

²² Ignacio Ellacuría, *El objeto de la filosofía* (Bogotá: El Búho, 1994), pp. 39 ss.

Esta última expresión podría interpretarse como si lo propuesto no fuera otra cosa que alguna nueva versión de la filosofía de la historia. La responsable de esos “grandes cuentos”, que una y otra vez prometen la clave, cíclica o escatológica, trascendente o inmanente, del futuro de la humanidad. Nada más alejado de esto. Empezando porque aquí hablamos de *realidad* histórica, no meramente de historia. La exigua justificación que seguidamente propongo, podría hacer pensar que optar por aquella como “principio” de la filosofía de la educación latinoamericana es apenas una determinación dogmática. No se trata de eso, aunque en lo que sigue quede escasamente argumentado.

Zubiri considera que realidad no es ni lo *en sí*, como lo han pensado los realismos; ni lo *en mí*, según proponen los idealismos, sino *de suyo*. Lo opuesto a realidad, para el hispano, no es irrealidad o idealidad, sino estímulo.

En efecto, el animal no humano aprehende de su medio interno o externo cosas o señales que alteran, dentro de umbrales específicos, su tono vital o estado de equilibrio dinámico, para recuperar el cual debe dar una respuesta. ¿Cuál?, aquella de que específicamente sea capaz. De tal manera que las cosas tienen un modo de quedar o presentarse en el sentir animal, el de desencadenantes objetivos de respuesta, y ahí concluye todo. Estímulo es pues *modo de quedar* en el sentir lo aprehendido en cuanto determinante de respuesta animal. A ese modo nuestro pensador lo llama “formalidad”; estímulo es formalidad. Esto es así, porque el no humano tiene una manera propia de enfrentarse o

habérselas con las cosas, llamada por Zubiri, “habitud”. La habitud del animal es de estimulidad²³.

Con el hombre, ello ocurre de modo esencialmente diferente; su enfrentamiento ya no es al estímulo, sino a la *realidad*. Veamos. Aquél capta también en impresión las cosas de su medio interno o externo, pero no como meros estímulos, sino como algo que se presenta como siendo ya *de suyo* o en propio, esto o lo otro. Por ello, su respuesta ya no puede ser únicamente selección reactiva, sino que está abocada a la opción de modos de estar en la realidad. Por la misma razón, el tono vital no deriva en estados de satisfacción o insatisfacción, sino que deviene en acomodados gustosos o de disgusto a la realidad estimulante²⁴. Ello es así, porque el enfrentamiento humano no es ya de estimulidad, sino de realidad –habitud de realidad²⁵–, enseña el filósofo vasco. Por ella, el hombre es *animal de realidad*²⁶. De ahí que su gran compromiso será *saber estar en la realidad*. No otro, digamos de paso, es el esencial propósito educativo.

Los alcances de esta en apariencia modesta novedad humana, son insospechados:

- Su acción vital es *acción y vida en la realidad*; por ello, el momento aprehensor es actualización impresiva de realidad o *intelección*. La respuesta se torna en opción por modos de estar en la realidad, es la *volición*. El acomodo ya no es de satisfacción o insatisfacción ante el estímulo, sino de atemperamiento fructivo a la realidad o *sentimiento*. Por la irrefragable unidad psicorgánica de

²³ Xavier Zubiri, *Inteligencia sentiente* (Madrid: Alianza, 1980), pp. 48 ss.

²⁴ Zubiri, *Inteligencia...*, p. 54 s.

²⁵ Zubiri, *Inteligencia...*, p. 54 s.

²⁶ Xavier Zubiri, *Estructura dinámica de la realidad* (Madrid: Alianza, 1989), p. 206.

la sustantividad humana, su inteligencia es *sentiente*, su voluntad es *tendente* y su sentimiento es *afectante*²⁷.

- *Realidad como de suyo no es una especie de nebulosa inasible. Las notas o rasgos actualizantes no agotan el “de suyo” de lo aprehendido. No lo agotan porque la realidad trasciende²⁸ o rebasa cualquier contenido.*
- *Esta capacidad de rebasamiento es lo que confiere a la realidad carácter trascendental. Trascendental no es el concepto de máxima generalidad en el que todas las cosas forman comunidad, como pensó la ontología clásica. Tampoco es el objeto puesto por el pensar, según lo concibió la filosofía moderna. La realidad es trascendental porque es siempre abierta y dinámica o respectiva. Más que comunidad entitativa u objetiva, realidad es comunicación. El maestro ibero, para dar a entender este carácter abierto y respectivo de la realidad, acude al símil de la gota de aceite que en la hoja de papel se va extendiendo, no hacia un término que la totalizaría, sino desde sí misma²⁹. Decir realidad, afirma, es siempre dejar una*

frase en suspenso. Nunca sabremos cuál es su tamaño, cuantas y cuales formas y modos pueda albergar³⁰.

- La apertura intelectual a la realidad imbuye, como acabamos de ver, la total actividad humana; pero no sólo ella, también y en primer término su enteriza sustantividad, pues ya no queda ésta avasallada y encerrada en el estímulo, sino que deviene radicalmente abierta al todo de lo real, es *esencia abierta*³¹. El medio de presencias estimulantes propio del animal se torna en ámbito de presencias reales; por ello, más que medio, es *mundo*. El hombre es un único ser mundano, es decir, dinámicamente abierto a toda realidad y al todo de la realidad. Ante todo y en primer lugar a su propio *de suyo*, haciéndolo *formalmente suyo*, esto es, *persona*³².
- La apertura intelectual le exige, por fuerza de la realidad misma, indagar libre e interminablemente las estructuras y dinamismos de la realidad allende el sentir. Esta la concibe Zubiri como *estructura dinámica*³³ que va dando de sí

²⁷ Zubiri, *Inteligencia...*, p. 254.

²⁸ Zubiri, *Estructura dinámica...*, p. 113 s.

²⁹ Zubiri, *Estructura dinámica...*, p. 113 s.

³⁰ Zubiri, *Inteligencia...*, p. 118. En el fondo ello significa que ningún modo de saber, ninguna experiencia, cultura o lenguaje pueden válidamente aspirar a hacerse coextensivos con la realidad, tampoco pueden legítimamente universalizarse e imponerse a los demás. Principio este de trascendental importancia, tanto para rebatir la supuesta inconmensurabilidad de las culturas, como para alertar contra la imposición de una pretendida cultura universal anuladora de las identidades personales y sociales.

³¹ La humana, como cualquier otra esencia, es un sistema clausurado de notas, pero es *abierto* por su *inconclusión*; no en el sentido de incompleta o inacabada en sus propiedades, sino en el de que la *sustantividad humana es “de suyo” no sólo lo que ya es sino lo que “puede ser”*. Por ello, su actividad es también abierta a su propia realización. Xavier Zubiri, *Sobre el hombre* (Madrid: Alianza, 1984), pp. 67 ss.

³² Zubiri, *Sobre el hombre...*, p. 110.

³³ A investigarla dedicó Zubiri un curso completo, publicado como libro con el título *Estructura dinámica de la realidad*.

en respectividad³⁴ desde los devenires y realidades menos complejos, como los cambios de lugar o las partículas del mundo subatómico, hasta la vida en sus variadas y cada vez más complejas formas, incluida la humana. Con la emergencia de la especie *Homo*, despuntan inéditos dinamismos, fundamentalmente los tres siguientes: el de la *personalización*, por el cual cada uno va realizando la tarea de humanizarse, vale decir, de construir su irrepetible personalidad³⁵; el de la *socialización*, por cuya cuenta corre la conformación de los distintos modos de vinculación a los otros humanos en familias, clanes, tribus, sociedades nacionales, y hoy en la naciente sociedad mundial; y, por último, el dinamismo formalmente *histórico*, gracias al cual individual y colectivamente los hombres crean y se apropian posibilidades de vida.

A partir de esta concepción genético-estructural, Ellacuría propone la *realidad histórica* como plenificación del dar de sí y pináculo de la revelación de lo real en su mayor riqueza, poder y posibilidades³⁶. Por ello, horizonte de pensamiento, de acción y de prudente esperanza, especialmente para nuestros pueblos en esta etapa de globalización económico-tecnológica. La realidad histórica, como desde Zubiri la piensa Ellacuría,

no es yuxtaposición de estratos. Según juzgamos ya, los dinamismos más básicos y elementales, como los puramente materiales, abren y exigen desde sí mismos, los siguientes. No solamente abren y exigen las nuevas estructuras, sino que las apoyan permanentemente, las estabilizan, las modulan y las liberan incluso para cumplir compromisos transmateriales y metabiológicos. A su vez, las estructuras liberadas revierten sobre las que les dieron emergencia, legando hasta modificarlas de varia manera. A esta especie de rizo estructural Zubiri lo denomina *subtensión dinámica*³⁷. A su favor lo formalmente histórico está subtendido dinámicamente por la sociedad, la persona y, más allá, por la vida y la materia.

En consecuencia, la realidad histórica no es totalidad monolítica o indiferenciada, sino unidad integrada por componentes en intrínseca respectividad. Los siguientes cuatro son fundamentales:

- El componente *material*³⁸, comprendiendo en él lo meramente material, desde las partículas elementales hasta los átomos, las moléculas y macromoléculas en sus diversas configuraciones; igualmente, lo biológico en su distinción específica, y lo psicológico natural. Por la respectividad de la materia a los demás componentes, no tienen ca-

³⁴ *Respectividad*, en el pensamiento zubiriano, no designa ningún tipo de relación. La relación, no importa de qué clase se piense, supone ya constituidos los relatos o términos que van a entrar en ella, por tanto a los tales es consecutiva. La respectividad, por su parte, es constituyente. Si pensamos en clave de respectividad, antes que como una *taxis* de sustancias, según añeja comprensión, entenderemos el cosmos más bien como una estructura melódica cuyas notas, compases o ritmos, vale decir las cosas, no serían sino momentos o nodos de esa vibrante trama.

³⁵ En su antropología, Zubiri distingue *personidad* de *personalidad*. Personidad es la forma de realidad que le compete en exclusiva al hombre por su autoposición (*Sobre el hombre*, cap. IV). Personalidad es la figura que esa realidad propia va ganando o perdiendo en su particular dinamismo de realización (*Sobre el hombre*, cap. V).

³⁶ Ignacio Ellacuría, *Filosofía de la realidad histórica* (San Salvador: UCA, 1990), p. 42.

³⁷ Zubiri, *Estructura dinámica...*, p. 326.

³⁸ Ellacuría, *Filosofía de la realidad...*, cap. I, p. 49 ss.

bida los seculares dualismos entre naturaleza y cultura o naturaleza e historia. Tampoco tienen lugar las concepciones de la naturaleza como algo puro e intocable, pues las conquistas históricas se van objetivando y naturalizando hasta constituirse en fuerzas y dinamismos que escapan casi por completo a las mismas capacidades de control de las voluntades individuales y aun de la especie humana sobre sus propias creaciones.

- El componente *social*³⁹, cuyo fundamento es la especie, entendida ésta no como concepto clasificatorio, sino como la física realidad de un esquema constitutivo⁴⁰ ínsito en los generantes, que se replica y pluraliza en los generados. En él radica la muy real unidad de la especie humana, también su pluralidad y diversidad genérica, racial y cultural. Este carácter específico es el responsable de que la sociedad, antes que en cualquier agrupamiento de individuos o en cualquier pacto, radique en una física habitud de *alteridad*⁴¹. Por ella, más allá de pertenencias culturales o de adscripciones a universos simbólicos, y para que ello sea posible, los demás in-

tervienen en nuestra vida⁴² y la modelan vinculándonos a lenguajes, instituciones, valores y comportamientos. Allí es donde la sociedad nos sale al encuentro como cuerpo de posibilidades, aunque en muchos casos sea más bien de imposibilidades de vida y desarrollo.

- El componente *personal*⁴³ o reino de las personas, quienes a diferencias de los demás vivientes, no tienen más remedio que proyectar su vida echando mano de las instancias y recursos que se les ofrecen o ellas mismas crean.

- El formalmente *histórico*⁴⁴ donde acontecen los procesos de la transmisión tradente, la posibilización y la capacitación⁴⁵. En y por ellos se hacen presentes en inextricable y enteriza trama todos los dinamismos de la materia, de la sociedad y de la persona, para constituir ese gran hontanar que Ellacuría denomina *praxis*⁴⁶, precisamente por lo que tiene de productivo y transformador. Y ello considerado tanto en dimensión biográfica como en dimensión social en sus múltiples facetas y manifestaciones (económicas, políticas, artísticas, educativas, religiosas, lúdicas, etc.).

³⁹ Ellacuría, *Filosofía de la realidad...*, cap. II, p. 177 ss.

⁴⁰ Xavier Zubiri, *Sobre la esencia* (Madrid: Alianza, 1985), pp. 244ss.

⁴¹ Zubiri, *Sobre el hombre...*, p. 196.

⁴² La conformación por primera vez en la historia de una única sociedad planetaria carga de graves consecuencias esta intervención. Cualquier acción, también omisión, individual o grupal, por más cotidiana que ella sea, está preñada de consecuencias globales, por encima de la diversidad de sentidos, lenguajes y culturas. Véase Jordi Corominas, "Globalización desde una perspectiva cultural: diversidad de culturas igualdad de derechos", *Resistencia y solidaridad: globalización capitalista y liberación*, de Raúl Fornet-Betancourt, ed. (Madrid: Trotta, 2003), p. 41 ss.

⁴³ Ellacuría, *Filosofía de la realidad...*, cap. III, p. 315 ss.

⁴⁴ Ellacuría, *Filosofía de la realidad...*, cap. V, p. 491 ss.

⁴⁵ Ellacuría, *Filosofía de la realidad...*, cap. V, p. 491 ss.

⁴⁶ Ellacuría se distancia de las concepciones históricas de praxis, en una u otra forma reductivas. De la aristotélica, para la cual se puede transformar al hombre sin cambiar la realidad. Y de la marxista, que la confina fundamentalmente a praxis económica. Nuestro autor entiende que "La praxis se identifica así con el proceso histórico mismo en lo que tiene de productivo y trasformativo". Ver Ellacuría, *Filosofía de la realidad...*, p. 595.

Por ellas, asevera Ellacuría, “es el hombre entero quien toma sobre sus hombros el hacerse cargo de la realidad”⁴⁷.

De acuerdo con esta concepción estructural diferenciada, Ellacuría distingue en la realidad histórica, sin restarle unidad, tres *subsistemas básicos* intrínsecamente codeterminados: el *material*, el *personal* y el de las objetivaciones o ideológico *cultural*⁴⁸. Esta indisociable trinidad ofrece fecunda y sólida oportunidad de pensar y llevar a efecto la educación tal como tempranamente la concebía Zubiri, como tarea de “(...) ascensión lenta y penosa de lo que es el hombre a lo que valen sus ocultas posibilidades”⁴⁹, a salvo de reduccionismos, sean naturalista o espiritualista, e inmune a dualismo como los establecidos entre unidad-diversidad, biología-cultura, individuo-sociedad, identidad-diferencia, etc.

La cultura en la realidad histórica

Desde la realidad histórica, la cultura no queda relegada sólo al mundo espiritual y del sentido, sino que viene imbricada en los tres subsistemas mencionados. Es decir, no hay auténtica cultura si los hombres que la viven y la crean no disponen de espacio material, de recursos y bienes que les permitan darle

autónomamente continuidad y sentido a su vida individual y colectiva. Igualmente, una cultura no sería tal o no sería viva si no cuajara en instituciones y prácticas que hagan viables y operantes las tradiciones de ese pueblo, y si no impregnara proyectos colectivos que hagan factibles y eficaces sus anhelos de supervivencia y desarrollo. No en vano, cuando el capitalismo financiero está “unificando” el mundo a costa de violentos desequilibrios e injustas desigualdades y exclusiones, se exaltan como su ideal forma ideológica⁵⁰ los enfoques multiculturalistas⁵¹ que consagran el relativismo, endiosan las diferencias y sustantivan las culturas⁵², precisamente porque olvidan o no quieren reconocer que éstas arraigan en la realidad histórica.

Esta visión estructural dinámica ellacuriana reviste pleno significado para América Latina. Cuando se ha venido reconociendo, incluso en las cartas políticas, el carácter pluriétnico y multicultural de nuestros pueblos, no se pueden seguir considerando las culturas indígenas y afroamericanas como simples expresiones folclóricas aptas sólo para darle colorido a planes turísticos, especialmente los internacionales. Si estas comunidades de ninguna manera disponen de ese subsistema material e institucional, y en ca-

⁴⁷ Ellacuría, *Filosofía de la realidad...*, p. 596.

⁴⁸ Héctor Samour, *Voluntad de liberación: La filosofía de Ignacio Ellacuría* (Granada: Comares, 2003), p. 275.

⁴⁹ Véase “Filosofía del ejemplo”, *Primero escritos (1921-1926)*, de Xavier Zubiri (Madrid: Alianza, 1999), p. 361.

⁵⁰ Slavoj Zizek, “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo”, *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*, de Frederic Jameson y Slavoj Zizek (Buenos Aires: Paidós, 1998). Para Zizek, “La problemática del multiculturalismo que se impone hoy (...) es el modo en que se manifiesta la problemática opuesta: la presencia masiva del capitalismo como sistema universal” (pp. 175-176).

⁵¹ Existen diversos enfoques multiculturalistas: multiculturalismo conservador; multiculturalismo liberal, multiculturalismo pluralista, multiculturalismo teórico. Véase Joel Kincheloe y Shirley R. Steimberg, *Repensar el multiculturalismo* (Barcelona: Octaedro, 1999).

⁵² Ha hecho carrera considerar la cultura como una especie de superentidad capaz de dialogar, comunicarse o chocar con otras; cuando son las personas, creadoras y criaturas de la cultura, las que se encuentran, se comunican o se enfrentan.

sos, de sus propias lenguas, la construcción autónoma del sentido y la proyección de su propia existencia puede quedar en letra muerta.

Dicho lo anterior, conviene ahondar algo más en el subsistema cultural. La Unesco⁵³ adelanta esta definición:

En su sentido más amplio, la cultura puede ser considerada hoy como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Además de las artes y las letras, engloba los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias⁵⁴.

Según el organismo internacional, la cultura cumple *funciones esenciales*:

La cultura da al hombre la capacidad de reflexión sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. Gracias a ella discernimos valores y tomamos decisiones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, cuestiona sus propios logros, busca incansablemente nuevas significaciones y crea obras que lo trascienden⁵⁵.

Tendríamos que decir, matizando la anterior concepción, que no es la cultura la que en últimas nos hace humanos, sino nuestro ca-

rácter de realidad personal. Por eso mismo estamos obligados a perfeccionarnos, y en ello sí que es imprescindible la cultura y por supuesto la educación. El pimpllo humano, a diferencia de los retoños de los demás animales, los cuales arrancan su vida casi de cero, necesita, por su constitutiva versión social⁵⁶, que los otros lo instalen en un útero simbólico. Al humano no le basta con que sus progenitores le transmitan la vida, requiere que le entreguen unos haberes, el más básico de todos, el sentido humano de sí mismo y de los otros⁵⁷. Con el tiempo se le irá haciendo entrega de otros, como el lenguaje, los símbolos, las creencias, los imaginarios, los valores, las instituciones, etc. Sólo en ellos y por ellos irá logrando densidad humana o, por el contrario, se irá deshumanizando irremediabilmente.

Entrega es en latín *traditio*, tradición. Para Zubiri, la tradición cumple tres basilares funciones: es *constituyente*, es *continuada* y es *prospectiva*⁵⁸. La tradición cultural que nos cupo en suerte es constituyente porque nos va haciendo seres humanamente logrados; pero es que sin ella ni siquiera seríamos biológicamente viables. Es también continuada, pues las nuevas generaciones no pueden contentarse con lo recibido, como si fuera una especie de depósito para irlo usufructuando impunemente a lo largo de la existencia; por el contrario, deben darle continuidad, y para ello tendrán que, en alguna medida, transformarla. Y es prospectiva, pues finalmente tendrán que entregarla a los recién llegados.

⁵³ Unesco, México, 1982. Retomada en la *Declaración universal sobre la diversidad cultural*, nov. de 2001.

⁵⁴ Juan Tardif, "Identidades culturales y desafíos geoculturales", *Pensar Ibero América, Revista de cultura* 6, mayo-agosto de 2004, <<http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/>>.

⁵⁵ Tardif, "Identidades...".

⁵⁶ Zubiri, *Sobre el hombre...*, p. 233.

⁵⁷ Zubiri, *Sobre el hombre...*, p. 239.

⁵⁸ Xavier Zubiri, "Dimensión histórica del ser humano", *Realitas I* (Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1974), p. 21.

Esa trina funcionalidad nos permite poner de relieve el dinamismo y la apertura de toda tradición. Las culturas por ello no son totalidades clausuradas ni entes estáticos y definitivos. Al contrario, son, lo han sido siempre, pero particularmente hoy, trenzas complejísimas y móviles de distintas vertientes tradicionales. Por tanto, el necesario reconocimiento, valoración y respeto de culturas e identidades de nuestros pueblos no debe significar la aceptación del relativismo, a tenor del cual cada pueblo y cada cultura se acantonaría en lo propio y peculiar considerándolo inmodificable e inmune a cualquier influencia⁵⁹.

Nuestros países se empeñan en consolidar una democracia no sólo como método de representación política, sino también como contenido, esto es, como sistema de participación del pueblo en la cosa pública⁶⁰. Empero, ello es imposible si la diversidad se considera irreconciliable con la homogeneización; entendiéndose que “una sociedad es homogénea cuando todos sus miembros gozan de los derechos directamente vinculados con la satisfacción de sus necesidades básicas”⁶¹.

El carácter constituyente de la tradición nos permite comprender por qué la definición de cultura que nos propone la Unesco inicia entendiéndola como “conjunto de rasgos distintivos” que exhiben individuos y grupos. Es la función identificadora la que nos permite reconocernos y ser reconocidos como integrantes de un colectivo, con su carga de conquistas elevadoras de la condición humana, pero también con su rémora de mezquindades y aun de barbaries.

También es necesario decir que si bien la tradición al instalarnos nos troquela e “identifica” visceralmente, no es por ello una determinación mecánica. No lo es por la función continuante propia y esencial de toda tradición. Aun cuando se quisiera conservarla inmodificada, allí ya entraría la decisión precisamente de conservar lo recibido. El extremo sería el tradicionalismo, cuando lo que se conserva se acepta simplemente por ser pasado o antiguo; en este caso, la continuación cultural estaría severamente amenazada pues se anquilosaría y se convertiría en lastre opresor⁶². La construcción de sentido identitario, tanto a nivel individual como colectivo, se da siempre en precisos contex-

⁵⁹ Las democracias actuales enfrentan dos políticas dilemáticas: igualdad vs. diferencia. La primera, basada en la identidad, se decanta por el respeto a la diferencia de los estilos de vida e identidad de individuos y comunidades. La segunda salvaguarda la dignidad como valor universalmente exigible dada la racionalidad de todo humano. Ambas comportan riesgos. La política de la diferencia puede degenerar en relativismo, para el que todo vale. La de la igualdad puede conducir a un universalismo idealista consagratorio de la universalidad fáctica y violenta de ciertos rasgos y valores propios de la cultura occidental y más crasamente de la estadounidense. Véase Luis Villoro, “Igualdad y diferencia: un dilema político”, *Ética y diversidad cultural*, de León Olivé, comp. (México: Fondo de Cultura Económica, 1997), pp. 111-122. Según el autor, se trataría de un falso dilema, toda vez que lleva implícito un problema de preferencia o de deber ser que tendría que ser dilucidado en el terreno ético. Villoro se aproxima a una ética de la cultura, fundada en cuatro principios: autonomía, autenticidad, sentido y eficacia, a cuya luz se podrían dirimir conflictos de igualdad-diferencia, tanto tratándose de individuos en el seno de su comunidad, como entre comunidades. Véase Luis Villoro, “Aproximaciones a una ética de la cultura”, *Ética y diversidad cultural*, de León Olivé, comp. (México: Fondo de Cultura Económica, 1997), pp. 131 ss.

⁶⁰ Carlos Alberto Torres, *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global* (México: Siglo XXI, 2001), p. 185 ss.

⁶¹ Ernesto Garzón Valdez, “El problema ético de las minorías étnicas”, *Ética y diversidad cultural*, de León Olivé, comp. (México: Fondo de Cultura Económica, 1997), p. 45.

⁶² Manuel Castells llama “identidad (cuando el término se aplica a los actores sociales) al proceso de construcción de sentido a partir de un atributo cultural, o de un conjunto coherente de atributos culturales, que tiene prioridad sobre todas las demás fuentes”. Cit. en Tardif, “Identidades ...”.

tos atravesados por relaciones de fuerza y de poder. Ello permite distinguir varios tipos de identidad. La *identidad legitimante*, aquella que van fraguando instancias e instituciones investidas de poder; la *identidad-resistencia*, cincelada por individuos y grupos sometidos y en desventaja en una cultura hegemónica, y la *identidad-proyecto*; ésta, obra de todos aquellos que aspiran a conferirle un sentido global y dignificante a la experiencia humana⁶³. En este impulso proyectivo radica el carácter ético y universalizante propio de toda cultura⁶⁴.

Es común contraponer como antinómicos el derecho a la diferencia de individuos y pueblos que nos depara la identidad cultural y la exigencia de universalidad propia de los valores éticos sin los cuales una cultura quedaría desposeída de su mismo quicio. “La diferencia (...) parece (...) contradecir –asevera Victoria Camps– el sentido universal inherente a la ética, cuya función es delimitar algo así como ‘la idea común de humanidad’. A esa idea pertenecen valores y derechos como la libertad y la igualdad, la justicia y la paz, la dignidad y la educación. Y ninguno de ellos permite ser entendido como peculiar de un grupo o de un momento histórico”⁶⁵.

La enumeración de valores y derechos que hace la filósofa hispana nos pone sobre aviso en torno a la “universalización” promovida por la globalización económica neoliberal;

esta sí nugatoria del legítimo derecho a la diferencia⁶⁶. Frente a esta falsa universalización es pertinente, especialmente para la educación intercultural latinoamericana, el siguiente par de interrogantes: “¿Cómo implantar un federalismo cultural en el seno de naciones convertidas en satélites dentro de un sistema de aculturación mundial? ¿Cómo insistir en particularidades cuya abolición es tenida por condición indispensable de desarrollo y progreso?”⁶⁷.

3. Hacia una educación intercultural

Desde el horizonte de la realidad histórica anteriormente esbozado, la educación constituye un *momento incuestionable* de la *praxis*, pues en su sentido más lato, educación no es otra cosa que *instalación* en una matriz cultural, la cual como quedó visto, ocurre mucho antes del uso de razón. Incluso ya la vida intrauterina transcurre en un complejo ámbito no sólo material y psicorgánico de los progenitores, sino en el personal, social y cultural, o mejor multicultural, del que éstos participan. No sólo eso, la educación es un momento *central* de la *praxis*⁶⁸, pues, en su más plena significación, es interminable e irrenunciable esfuerzo individual y colectivo de realización y perfeccionamiento humano. Más aún, es un momento *esencial*, ya que la formación es el medio más apto de posibilidad y ca-

⁶³ Tardif, “Identidades ...”.

⁶⁴ América Latina ha venido logrando la universalización de su identidad gracias en especial a su literatura. Véase Fernando Ainsa, *Identidad cultural de Iberoamérica en su narrativa* (Madrid: Gredos, 1986), pp. 479 ss.

⁶⁵ Victoria Camps, “El derecho a la diferencia”, *Ética y diversidad cultural*, de León Olivé, comp. (México: Fondo de Cultura Económica, 1997), p. 85.

⁶⁶ Al respecto, véase lo dicho en la nota 47.

⁶⁷ Carlos B. Gutiérrez, “Reflexiones hermenéuticas”, *Ética y diversidad cultural*, de León Olivé, comp. (México: Fondo de Cultura Económica, 1997), p. 73.

⁶⁸ La educación es necesaria en todo proceso de desarrollo y liberación, pero no es suficiente. Cuando pretende serlo, se puede desvirtuar convirtiéndose en adoctrinamiento y movilización partidista. Véase Stella Accorinti, “Praxis político-pedagógica de Paulo Freire”, *Lecciones de Paulo Freire*, de Moacir Gadotti, Margarita Gómez y Lutgardes Freire (Buenos Aires: CLACSO), pp. 93-94.

pacitación⁶⁹ para dar lo mejor de nosotros mismos como individuos, como sociedad y como especie. De ahí que la educación, en cuanto potenciación de sujetos humanos, tenga un esperanzador *alcance metafísico*, pues sin ella y en la medida en que nos falte o sea inadecuada, iremos quedando *sujetos a la historia*; con menoscabo de ser *sujetos activos y transformadores de ella*⁷⁰. En esa medida, el dar de sí revelador de realidad se iría obturando, hasta desembocar en pura cosificación ciega⁷¹. Por todo lo anterior, la praxis educativa debe ser entrañablemente *liberadora*⁷²; sólo así cada niña, cada niño y cada pueblo, podrá ir siendo agente, actor y también autor⁷³ de su vida y de su mundo. Ello es necesariamente así, pues, como lo constatamos especialmente hoy, los dinamismos de la historia no son forzosa-

mente humanizantes, al menos no para la gran mayoría de seres humanos.

Efectivamente, esta praxis educativa acontece para muchos niños, jóvenes y colectivos de nuestra América de maneras sombríamente deficientes. Por las situaciones de pobreza, de marginación y de violencia, muchos latinoamericanos ven la luz de este mundo llevando ya a costas graves estigmas de desnutrición, abandono y privación cultural. Por ello, nuestros pueblos indígenas, afroamericanos y campesinos, secularmente sometidos a la marginación y en no pocos casos al acoso y al exterminio, van a estar tentados de renegar de sus propias tradiciones y a cambio preferir para sus hijos la educación “occidental” que les ofrece el sistema escolar, con la promesa de abrirles la puerta, acaso ilusoria, de la civiliza-

⁶⁹ Véase “La educación como proceso de posibilidad y capacitación”, *Realidad y posibilidad: Fundamentos de ética y educación*, de Germán Marquinez Argote (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1995), pp. 119 ss.

⁷⁰ Samour, *Voluntad de liberación...*, pp. 288 ss.

⁷¹ En este sentido de praxis, la educación rebasa con mucho la puramente escolar. Esto es bueno reconocerlo hoy cuando se le entregan a la escuela una verdadera cascada de responsabilidades sin reparar si es idónea para cumplirlas, o para cumplirlas todas con igual eficiencia. Paradójicamente, estaríamos hoy en un proceso de destradicionalización, que afecta medularmente a las instituciones históricamente encargadas de la transmisión cultural como la familia y la escuela. Para algunos, este fenómeno se debería al debilitamiento de la producción de hegemonía del capitalismo avanzado. El capitalismo industrial era incluyente, necesitaba crear vínculos, así fueran de explotación y exclusión. En él la escuela fungía como dispositivo de inclusión y de legitimación de tales lazos. El capitalismo avanzado ya no necesita de estos dispositivos, pues es excluyente, genera la ruptura de vínculos sociales y, sin embargo, logra suficiente legitimidad. Por tanto, la escuela le resultaría innecesaria, amén de onerosa. Véase Juan Carlos Tedesco, “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo”, *Revista colombiana de educación*, 2° sem. de 2003, pp. 9 ss. Otros por el contrario opinan que no es que ocurra un debilitamiento de la producción de hegemonía, sino que esta se produce por cauces diferentes de los de la educación formal. Fundamentalmente se lograría mediante esa “educación de las cosas” (Tv por cable, Internet, videojuegos, y toda serie de intercambios). Desde esta perspectiva, las instituciones educativas, antes que rezagos del pasado, se constituirían en uno de los pocos espacios capaces de resistir y en alguna medida subvertir la lógica del capitalismo planetario. Véase Emilio Tenti Fafani, “Escuelas y modos de producción de hegemonía”, *Revista colombiana de educación*, 2° sem. de 2003, pp. 21 ss.

⁷² La educación está llamada a contribuir decisivamente a la liberación de las necesidades básicas, cuya no satisfacción aflige a tantos latinoamericanos; liberación también de la opresión de instituciones e ideologías que mantienen y legitiman un orden injusto; liberación de tantos yugos internos y externos; liberación también de la tentación de creernos absolutamente absolutos. Samour, *Voluntad de liberación...*, p. 273.

⁷³ Zubiri, *Sobre el hombre...*, pp. 584 ss.

ción. En esas condiciones preferir una educación en su propia lengua y acogedora de sus propias tradiciones y valores, los continuaría condenando al olvido y la opresión⁷⁴.

Interculturalidad no se identifica con un multiculturalismo⁷⁵ que propiciaría asimilación, a lo sumo mestizaje. Aquélla exige que en sociedades complejas como las nuestras, individuos, clases y grupos, sin mengua de la homogenización económicosocial a que aludimos atrás, lleven a cabo variados procesos de hibridación cultural⁷⁶ vía los cuales reconstruyan diferenciadamente sus identidades en un proceso de transculturación⁷⁷ en el que se pueda dar, junto con las inevitables pérdidas, la creatividad selectiva; también el descubrimiento de valores propios olvidados, igual que la libre apropiación de lo valioso de los otros. Pero siempre insertándolo todo en la propia tradición⁷⁸, con sus peculiares maneras de conocer e interpretar la realidad.

En ese orden de ideas, para el buen éxito de una educación intercultural es de vital importancia tematizar las concepciones de realidad y conocimiento que han nutrido la cultura y la educación modernas. La realidad es, en la filosofía zubiriana, según ya vimos, estructura dinámica y respectiva. No podemos agotar su insondable riqueza. Por ello, son indispensables todos los lenguajes, saberes, experiencias y visiones del mundo que han ido construyendo individuos y pueblos en las diversas épocas de la historia⁷⁹.

Se hace igualmente imperativo cimentar la educación en una nueva concepción del saber y de la razón humana. La razón, afirma el pensador español, es impura o sentiente a la par que ejecutiva y emocional⁸⁰, como la inteligencia, de la cual aquélla es sólo uno de sus modos. Este carácter sentiente y sentimental de la razón es de gran importancia para comprender y valorar adecuadamente

⁷⁴ Las propuestas y realizaciones de la educación intercultural indígena no tendrían mucho sentido si al tiempo y en forma complementaria no se concreta una “descolonización cultural e ideológica que tiene que darse en el conjunto de las sociedades nacionales”. Véase Nemesio J. Rodríguez, Elio Masferrer K., y Raúl Vargas Vega, eds., *Educación, etnias y descolonización en América Latina* (México: Unesco, 1983) V I, p. XXIV.

⁷⁵ Frente al multiculturalismo de tipo liberal en el que los derechos del individuo como sujeto moral priman sobre los de la comunidad, y al multiculturalismo de tipo comunitarista en el que los derechos de la comunidad se imponen sobre los de los individuos, tratándose de América Latina, de enorme diversidad etnocultural, sería preferible un multiculturalismo pluralista, al parecer más acorde con las exigencias de una educación intercultural. Véase León Olivé, “Multiculturalismo: ni universalismo ni relativismo”, *Filosofía moral, educación e historia: Homenaje a Fernando Salmerón*, de León Olivé y Luis Villoro (México: UNAM, 1996), pp. 139 ss.

⁷⁶ Ricardo Salas Astrain, “Filosofía intercultural, globalización e identidad: reflexiones sobre el desarrollo desde América”, <www.ensayistas.org/critica/teoria intercultural>.

⁷⁷ David Sobrevilla, “El proceso de occidentalización del mundo”, *Filosofía moral, educación e historia: Homenaje a Fernando Salmerón*, de León Olivé y Luis Villoro (México: UNAM, 1996), p. 159.

⁷⁸ Esteban Emilio Mosonyi y Francisco A. Rengifo, “Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe”, *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, de Nemesio J. Rodríguez, Elio Masferrer K., y Raúl Vargas Vega, eds. (México: Unesco, 1983), p. 212.

⁷⁹ Al respecto, véase lo dicho en la nota 30 de este escrito.

⁸⁰ Nuestros sentidos, todos ellos, también los considerados “animales”, como el olfato o el gusto, son intelectivos. Tenemos tantos órganos de acceso y de conocimiento de la realidad como sentidos poseemos, y hoy sabemos que éstos son muchos más que los aceptados por la tradición. Ésta ha privilegiado la vista, hasta el punto de que lo no visualizable o no exhibido en la pantalla o en la red, no es real. Nuestras culturas originarias privilegian en su conocimiento de la realidad otros modos intelectivos, como el olfativo, el gustativo y el táctil; modos estos poco atendidos en la pedagogía al uso.

nuestras más genuinas cosmovisiones. Todas ellas, más que puramente racionales, son más bien poéticas, imaginativas y profundamente arraigadas en la tierra, madre nutricia⁸¹. Las culturas originarias, las afroamericanas y las rurales sienten la hegemonía de la razón calculadora más como una agresión⁸² contra los más profundos vínculos que los mantienen cordialmente unidos a la naturaleza, a su comunidad y a las memorias ancestrales, que como un logro apetecible. Con lo dicho no se pretende que nuestra educación destierre la razón teórica y se entregue a un irracionalismo delirante. Lo repudiable es el divorcio deformante; para tramontarlo se hace inaplazable solventar modelos curriculares y pedagógicos que auspicien armónico maridaje de sensibilidad-inteligencia, afectividad-razón. Sólo así nuestra educación contribuirá a hacer viable una modernidad intercultural humanizante y nuestra⁸³.

La razón humana es plural. Existen diversas y complementarias racionalidades, una de ellas como venimos diciendo necesarísima y feraz, la científico-técnica o mejor la racionalidad teórica. Pero no es la única y acaso no la más importante. Existe la razón poética, la racionalidad mítica, política, profética y cuántas más. Incluso la propia racionalidad teórica o explicativa es ella misma poliédrica⁸⁴. Para el pensador ibero, la razón está cualificada tanto extrínseca como intrín-

secamente. Los modos de ser del hombre individuales, sociales, culturales, epocales, configuran la razón y sus búsquedas. “(...) no es lo mismo –juzga Zubiri– lo que un primitivo sumerio o akadio entiende por explicar el mundo, que lo que por explicar el mundo entendió un griego (...) ni es idéntico a lo que nosotros entendemos”⁸⁵. También está cualificada intrínsecamente, es decir, por el tipo de lanzamiento hacia lo real. “Es la diferencia (...) entre figura o razón poética de lo real y figura o razón teórica de lo real”⁸⁶. El propio autor nos dice que estos son sólo ejemplos. Ello nos autoriza a hablar legítimamente de una razón pluriforme y de una mentalidad latinoamericana, válidas, legítimas y dignas de entrar transversalmente en el currículo escolar en todos los niveles de formación. Más profundamente, esa “impureza” y polifonía de la razón daría la base para una educación auténticamente dialógica o poliédrica, que no haga del diálogo simple estrategia de imposición de contenidos culturales pretendidamente superiores y hegemónicos.

Estas consideraciones nos llevan a incidir en un supuesto frecuente de la educación intercultural: tratarla como problema de los otros, indígenas, negros, campesinos, antes que como prioritariamente nuestro. Ello conduce a ver la diversidad cultural más bien como carencia y obsoleto remanente⁸⁷ con los que tienen que lidiar escuelas y maes-

⁸¹ Manuel Corral Corral, “Sensibilidad, razón y modernidad en América Latina”, *Filosofía de la educación: Hacia una pedagogía para América Latina*, de Héctor G. Alfaro López y otros (México: UNAM, 1993), pp. 45ss.

⁸² Corral Corral, “Sensibilidad, razón...”, p. 47.

⁸³ Corral Corral, “Sensibilidad, razón...”, p. 47. Para este investigador esa integración es base para “una nueva educación que enfatice la necesidad de aprender a compartir las carencias y las riquezas culturales que se posean y a proceder sin intransigencia con quien piensa y actúa distinto desde la religión, el arte, la filosofía y la ciencia (p. 49).

⁸⁴ Xavier Zubiri, *Inteligencia y razón* (Madrid: Alianza, 1983), p. 150.

⁸⁵ Zubiri, *Inteligencia y razón...*, p. 151.

⁸⁶ Zubiri, *Inteligencia y razón...*, p. 151.

⁸⁷ Stefano Varese y Nemesio J. Rodríguez, “Etnias indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectivas”, *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, de Nemesio J. Rodríguez, Elio Masferrer K., y Raúl Vargas Vega, eds. (México: Unesco, 1983), p. 5.

tros, quienes la ven como un obstáculo para el cumplimiento de sus objetivos⁸⁸. La educación intercultural es, ante todo, exigencia descolonizadora, especialmente de los “civilizados” y de la escuela que los ha formado⁸⁹.

Fue propósito de estos apuntes ofrecer algunas consideraciones en pro de una filosofía de la educación a tono con las exigencias de esta nueva etapa de la historia latinoamericana. Sólo resta insistir como corolario en dos de sus rasgos más señeros: ser respetuosamente *crítica* y esperanzadamente *liberadora*.

Una educación intercultural, como la venimos perfilando, debe formar en educadores y educandos y en la sociedad toda, actitudes que nos permitan distanciarnos de nuestras propias tradiciones e identidades para discer-

nir potencialidades y posibilidades de realización personal de todos y cada uno; también para cribar aquellos factores y fuerzas que excluyen y marginan a los diferentes. Esa capacidad crítica debe incluso llevar, dado el caso, a la desobediencia cultural⁹⁰. Pero, a su vez, la educación debe enrutarnos a una inserción justa en el mundo globalizado de hoy y del futuro. Para ello, nuestra educación tiene que ser interculturalmente liberadora; es decir, como lo postula la praxis histórica y lo pensaba y realizaba Paulo Freire, que haga de cada latinoamericano y de cada pueblo sujetos de su historia, transformadores de su mundo, para que ese mundo y esa historia sean el escenario lo más favorable posible a la humanización y el perfeccionamiento de todos y de cada uno de los latinoamericanos y las latinoamericanas.

⁸⁸ Silvia Carrasco, “Educación intercultural”, <<http://www.blues.uab.es/incom/2004>>.

⁸⁹ “La noción de interculturalidad (...) se la identifico con la de multiculturalidad. Las posiciones teóricas actuales en América Latina permiten distinguir entre ambas y consideran la última como parte de la primera”. Salas Astrain, “Filosofía intercultural...”.

⁹⁰ Salas Astrain, “Filosofía intercultural...”.