
UNA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA DE LA DIALOGICIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA



MIRIH BERBÍN MUÑOZ

Participante de la Maestría en Lectura y Escritura
Universidad de Carabobo
berbinm@gmail.com

GUSTAVO FERNÁNDEZ COLÓN

Doctor en Ciencias Sociales, Mención Estudios Culturales
Universidad de Carabobo
fernandezcolon@gmail.com

Recibido: 11/10/2016

Aceptado: 03/02/2017

Resumen

A partir de la constatación de la carencia de una Pedagogía de la Dialogicidad en el Sistema Educativo Venezolano, en este ensayo se discuten los principios de una Antropología Filosófica centrada en la Otridad. Las reflexiones sobre el tema aportadas desde Europa por Heidegger, Buber, Cassirer y Levinas, son valoradas a la luz de las reformulaciones generadas desde América Latina por Freire, Dussel y De Sousa Santos. Las cuatro preguntas formuladas por Kant, que dieron origen al desarrollo de la moderna Antropología Filosófica, se utilizan como guías para actualizar el objeto y el método de esta disciplina, con base en los planteamientos sobre la dialogicidad y la alteridad, enunciados por los autores antes mencionados. En las respuestas a las cuatro preguntas kantianas, se esbozan los lineamientos epistemológicos, éticos y pedagógicos de una propuesta de refundación de la Educación Venezolana. Se concluye reconociendo como fines de la transformación educativa, la liberación de las relaciones de dominación centro-periferia, el cuestionamiento a la universalidad de las ciencias modernas, la reivindicación de los saberes populares y el fomento del diálogo interepistémico e intercultural.

Palabras clave: antropología filosófica, dialogicidad, otridad, pedagogía liberadora

A PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY OF DIALOGICITY FOR THE TRANSFORMATION OF VENEZUELAN EDUCATION

Abstract

After confirming the lack of a Pedagogy of Dialogicity in the Venezuelan Educational System, the principles of a Philosophical Anthropology centered on Otherness are discussed in this essay. The thoughts about this subject proposed in Europe by Heidegger, Buber, Cassirer and Levinas, are valued in the light of reformulations generated in Latin America by Freire, Dussel and De Sousa Santos. The four questions asked by Kant resulting in the evolution of the modern Philosophical Anthropology, are used as a guide to update the object and the method of this discipline, based on their ideas about Dialogicity and Otherness. In response to these four questions, the epistemic, ethic and pedagogical guidelines to refund the Education in Venezuela are proposed. It concludes recognizing as goals of the educative transformation, the liberation of the dominant center-periphery relations, the refutation of the universality of the modern sciences, the reivindicación of the popular knowledge and the promotion of the interepistemic e intercultural dialogue.

Keywords: philosophic anthropology, dialogicity, otherness, liberating pedagogy



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.257-266

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Una antropología filosófica de la dialogicidad para la transformación de la educación ...

Mirih Berbín y Gustavo Fernández

Motivación inicial: el diálogo ausente

En una institución educativa donde uno de los autores de este ensayo laboró hace algún tiempo, se conoció a una persona a quien llamaremos Pedro.

Uno de los hábitos más curiosos de Pedro era su particular forma de responder ante diversas situaciones. Cuando se le preguntaba: ¿Cómo amaneció ese día?, él respondía: “Calidad”. Al momento de inquirirle: ¿Qué puedes decirnos de la Colección Bicentennial recientemente estrenada en el plantel?; él contestaba: “Calidad”. Luego de un taller sobre emocionalidad y trabajo en equipo impartido por los orientadores, se dio el derecho de palabra a todos y ¿a que no adivinan qué respondió Pedro? Pues sí... “Calidad”. El grupo de compañeros de trabajo sabía que él quería dar respuestas diferentes porque usaba para cada ocasión una entonación distinta, pero seguía utilizando una y otra vez la misma expresión, reflejando así su precario dominio del discurso argumentativo. Pedro era una persona normal, capaz de expresarse eficazmente en las situaciones comunicativas de la vida cotidiana, en la comunidad popular urbana donde vivía y había crecido. Sin embargo, en contextos con cierto grado de formalidad dentro de la institución educativa donde laboraba, su desempeño discursivo era muy limitado, sobre todo al momento de interactuar en reuniones de trabajo donde se hacía uso de la argumentación y el debate de ideas para el logro de acuerdos.

Basil Bernstein (en Stubbs, 1984) llamó la atención sobre la diferencia entre el código lingüístico

“elaborado” que se maneja en las instituciones educativas y el “código restringido”, gramaticalmente mucho más elemental, adquirido por los niños de la clase obrera en el seno de sus familias y comunidades barriales. Una de las estructuras dialógicas, por ejemplo, las secuencias de preguntas y respuestas, eran usuales en el “código elaborado” escolar; pero casi nunca eran utilizadas en el código restringido de las familias pobres. A juicio de Bernstein, esta desventaja lingüística era la causante de la mayor proporción de casos de fracaso escolar entre los hijos de los trabajadores británicos, en comparación con los estudiantes de la clase media. Las ideas de Bernstein fueron objeto de duras críticas, debido a su notorio sesgo clasista (Cfr. Marcellesi y Gardin, 1979). Sin embargo, el más relevante aporte de su investigación radicó en haber denunciado, por primera vez, el divorcio existente entre el lenguaje y los valores adoptados por el sistema escolar y el lenguaje y la mentalidad de los jóvenes de sectores populares.

Desde este punto de vista, la falla del sistema educativo no consiste exclusivamente -del modo en que pensaba Bernstein- en una relación asimétrica entre distintos códigos lingüísticos, sino más bien en una incomunicación entre epistemes, en el sentido atribuido a este término por Moreno Olmedo (1995), a partir de su reelaboración del concepto de Foucault (1988). En efecto, para Moreno Olmedo (1995) la episteme es un sistema de representaciones generales en constante producción y reproducción, que opera desde el fondo no repre-

sentado de la cultura. Así pues, la episteme que rige las condiciones de posibilidad del conocimiento producido por una sociedad determinada, sólo es representable mediante la crítica hermenéutica de las representaciones y los discursos que circulan en la superficie.

Las limitaciones expresivas de Pedro, vistas desde esta perspectiva epistémica, pueden ser interpretadas como un ejemplo más de la carencia de una Pedagogía para el Diálogo con la Otridad, dentro del Sistema Educativo Venezolano. El problema, por otra parte, va mucho más allá de la falta de una didáctica, denunciada por La Cueva (2000), para enseñar a los jóvenes a argumentar los puntos de vista propios y respetar las opiniones de los demás, a fin de poder llegar a acuerdos y tomar decisiones con la participación de todos. La cuestión de fondo es que la escuela ha sido concebida y puesta en práctica para accionar a la manera de un aparato ideológico, en el sentido formulado por Althusser (1988), para la reproducción de la episteme moderna, culturalmente ajena al mundo de vida popular de sujetos como Pedro (Cfr. Moreno Olmedo, 1995).

Los fundamentos de la antropología filosófica

Es pertinente preguntarse entonces por la utilidad de la Antropología Filosófica, para tratar de superar la disociación del modelo educativo imperante, con respecto a las epistemes y mundos de vida diferentes a la episteme de la modernidad eurocéntrica, del modo en que ésta ha sido descrita por Foucault (1988), Mignolo (2007), Moreno

Olmedo (1995) y Briceño Guerrero (1994), entre otros autores. Pero para ello es necesario definir primero en qué consiste la Antropología Filosófica y qué actualizaciones requerirían su objeto y su método, para dar cuenta del problema aquí planteado.

En la *Crítica de la razón pura*, Immanuel Kant (1978: t.2, 381) propuso tres interrogantes definitorias del fin último de la razón humana y del contenido general de la filosofía. A la primera pregunta: “¿Qué puedo conocer?”, debe dar respuesta la metafísica, lo que en la actualidad le correspondería a la epistemología o filosofía de la ciencia. La segunda pregunta: “¿Qué debo hacer?”, tiene que ver con la ética y la moral. La tercera pregunta: “¿Qué me cabe esperar?”, le concierne a la religión y su visión de la trascendencia de la vida humana. Posteriormente, en su *Lógica*, Kant (2001) añadiría una cuarta interrogante, en la que desembocarían las tres anteriores: “¿Qué es el hombre?”. Esta última pregunta (conjuntamente con las tres precedentes) sólo puede ser respondida, en su opinión, por la Antropología. De este modo, el sabio de Königsberg fundó la Antropología Filosófica, como un ámbito inédito para la reflexión, en el marco del espíritu crítico y racionalista de la Ilustración. Sin embargo, en opinión de Buber (1998), Kant propuso la idea y le asignó un nombre, pero no desarrolló propiamente una Antropología Filosófica.

Después de Kant, ha habido varios pensadores europeos cuyos aportes conviene examinar como

antecedentes de la concepción dialógica del ser humano en general y, ulteriormente, del ser venezolano en particular. Con este propósito, es oportuno recurrir a Martin Heidegger (1951), para quien la Antropología Filosófica está llamada a ser el fundamento de la Ontología. Desde su perspectiva, la ontología debe centrarse en lo humano y en la facticidad de su existencia. La finitud es el rasgo fundamental del ser humano, al que define “ser para la muerte”. Heidegger plantea además que el hombre es un “ser situado”, debido a que su esencia no es la idea eterna o el concepto de hombre contrapuesto a la materialidad de su cuerpo, sino el ser humano arrojado en su contexto, su historicidad y su lenguaje. En su etapa madura, consagrada a la interpretación de la poesía de Hölderlin, Heidegger (1992) arribó a la convicción de que el fundamento de lo humano reside en su disposición para el diálogo, siendo éste medio para acceder al otro:

Nosotros los hombres somos un diálogo. El ser del hombre se funda en el habla; pero ésta acontece primero en el diálogo. Sin embargo, esto no es sólo una manera como se realiza el habla, sino que el habla sólo es esencial como diálogo. Lo que de otro modo entendemos por “habla”, a saber, un repertorio de palabras y de reglas de sintaxis, es sólo el primer plano del habla. Pero ¿qué se llama ahora un “diálogo”? Evidentemente el hablar unos con otros de algo. Así entonces el habla es el medio para llegar uno al otro (p. 134)

Martin Buber (1998), por su parte, desarrolló una Antropología Filosófica centrada, mucho más que el existencialismo de Heidegger, en el carácter dialógico del espíritu humano. Frente a la visión del hombre-colmena de concepciones colectivistas

entre los que se conocen el marxismo y el nacional-socialismo, y frente al individualismo exaltado por el pensamiento liberal, Buber postula que la dialogicidad es el fundamento constitutivo de lo humano. La comunidad es el espacio en el que se realizan plenamente las relaciones dialógicas, cara a cara, que él designa relaciones “Yo-Tú” (Cfr. Buber, 1984). La sustitución de las relaciones dialógicas “Yo-Tú” por relaciones instrumentales del tipo “Yo-Ello”, es la manifestación más lamentable de la alienación del ser humano, provocada por el desbordamiento de la racionalidad científico-técnica de la era moderna.

Por otra parte, Buber (1998) se muestra en desacuerdo con la intención de Heidegger de convertir a la antropología en el fundamento de la ontología. Para Buber, esta reducción de lo ontológico a lo antropológico deja por fuera aportes ineludibles de otras disciplinas, encargadas de estudiar diversas dimensiones del ser. Cada rama del saber, en opinión de Buber, debe dar su contribución para conocer al hombre en su plenitud. Esto debido a que sólo comparando lo que cada campo del conocimiento filosófico tiene que decir, se puede llegar a una comprensión más completa de lo humano, que la antropología en sí misma es incapaz de ofrecer. Buber (1998) utiliza el término “egología”, de manera irónica, para hacer notorio su desacuerdo con la operación kantiana de agrupar todos los aspectos del ser y reducirlos sólo al ámbito de lo humano. Expresa además que debe existir una relación dialógica con todo cuanto es,

para que pueda producirse un aprendizaje profundo y recíproco, que conduzca al hombre a la autenticidad y la plenitud.

Mucho más apegado al racionalismo crítico kantiano, el filósofo Ernst Cassirer (1979) enfatiza la facultad humana de representación de la realidad a través de símbolos. Para el pensador de la Escuela de Marburgo, el símbolo no es sólo palabra, aunque se fundamenta en ella; de ahí su reconocimiento de las diversas dimensiones de la capacidad expresiva, constitutiva de la conciencia y del mundo. Entre los códigos que Cassirer denominó “sistemas de símbolos”, se incluye la mitología, el lenguaje ordinario, las artes y las ciencias. El símbolo es una imagen cuyo significado importa y representa lo mismo para toda una comunidad. Bien lo ha señalado Gilbert Durand (2000):

...el *homo sapiens*, en definitiva, no es más que un *animal symbolicum*. Las cosas sólo existen por medio de la “figura” que les da el pensamiento objetivante; son eminentemente “símbolos”, ya que sólo conservan la coherencia de la percepción, de la conceptualización, del juicio o del razonamiento mediante el sentido que las impregna. La filosofía y el análisis fenomenológico de los diferentes sectores de “la objetivación” desembocan, en Cassirer, en una especie de pansimbolismo (p. 70)

La comunicación lingüística es, en consecuencia, el escenario idóneo para la edificación de la cultura a través de la educación. De acuerdo con la concepción del “animal simbólico” de Cassirer, el ser humano es indesligable de su proceso de formación, a partir de aquellos temas que despiertan el interés de su comunidad lingüística y su relación con el mundo del conocimiento. De ahí la

pertinencia de su contribución en el campo de la Antropología Filosófica, para la reflexión sobre el sentido de la labor educativa.

Otro filósofo contemporáneo de gran relevancia para el tema que nos concierne, es Emmanuel Levinas (2002), quien convirtió el tema del Otro en el centro de su reflexión filosófica, desarrollada bajo el influjo de la fenomenología de Husserl y la ontología de Heidegger. Pero a diferencia de la concepción heideggeriana del hombre siendo un “ser-para-la-muerte”, angustiado por la finitud que lo coloca ante la Nada en tanto que límite infranqueable de su existencia, Levinas (2002) propone que la apertura al Otro es el principio constitutivo del ser humano, en tanto que “ser-para-más-allá-de-mi-muerte”. El Otro es infinito porque es irreductible a un concepto. El concepto es siempre una proyección del Yo, construido para mantener al Otro prisionero dentro de los límites de lo Mismo. El Otro se muestra como “rostro”, a través del huérfano, la viuda o el extranjero, demandando una respuesta amorosa del sujeto, que es anterior a la libertad del Yo para elegir entre el bien y el mal.

El Otro es absolutamente exterior a la totalidad de la razón, la historia, la moral social y el Estado. La relación entre la Mismidad y la Otredad no es, por lo tanto, dialéctica, dado que la dialéctica es la lógica propia de una totalidad histórica que se transforma desde sí misma, sin salirse de sí. En este sentido, la totalidad es la manifestación de la violencia intrínseca a la voluntad de poder del Yo,

que da origen a la historia y al mundo de la objetividad. El lenguaje, en cambio, es una forma privilegiada de relación no-violenta entre el Yo y el Otro. El lenguaje permite la puesta en común del mundo, que hace posible el encuentro entre el Yo y la Otredad, sin supeditar esta última a la Mismidad. La visión y la imagen llevan a cabo la operación reductiva de adecuar lo absolutamente externo a la interioridad. En cambio, el interlocutor que me dirige la palabra requiriendo mi comprensión, se encuentra siempre fuera, en la exterioridad radical del lenguaje:

La exterioridad del ser sólo significa, en efecto, la multiplicidad aunque sea sin relaciones. Sólo la relación que liga esta multiplicidad no rellena el abismo de la separación, la confirma. En esta relación hemos reconocido el lenguaje que no se produce más que en la cara a cara; y en el lenguaje, hemos reconocido la enseñanza. La enseñanza es un modo tal de producirse la verdad, que no es mi obra, que no puedo tenerla desde mi interioridad (Levinas, 2002: 299)

En la escucha de la palabra que el Otro de manera imprevista dirige desde su exterioridad, asienta Levinas el sentido auténtico de la enseñanza. He aquí, a juicio de los que esto escriben, su mayor aporte filosófico para la fundamentación antropológica de una pedagogía de la dialogicidad.

Contribuciones desde América Latina

El pedagogo brasileño Paulo Freire (1980) plantea una Antropología Filosófica, afín a la de los autores europeos anteriormente considerados. Pero en su caso, el núcleo de su reflexión es una Filosofía de la Educación dialógica y liberadora, dirigida a transformar la llamada “educación bancaria”, im-

plantada autoritariamente por las clases dominantes de las sociedades latinoamericanas para perpetuar la dominación de los pueblos. La Educación Bancaria da prioridad a la memorización y la repetición de conceptos, pues asume que la conciencia humana es semejante a una cuenta bancaria donde debe ser depositado el conocimiento. En contrapartida, Freire (1980) propone una Educación dialógica y problematizadora, centrada en la participación activa de los estudiantes y el cuestionamiento a la legitimidad del conocimiento, impuesto por la ideología dominante a través del sistema escolar. El educador popular ya no detenta el monopolio de la palabra y la erudición en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se convierte en un facilitador de la producción dialógica de saberes. De ahí la importancia de la intervención de los estudiantes en cada situación comunicativa o discusión temática generada en el espacio de aprendizaje. En este sentido, Freire formula una antropología del lenguaje en la cual cada palabra y cada argumento, emergen de la situación vital de los sujetos y de los saberes comunitarios constitutivos de su subjetividad. En su método de alfabetización de adultos, por ejemplo, las “palabras generadoras” y los “temas generadores” con los que se elaboran las cartillas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, son propuestos por los educandos a partir de las experiencias de su vida cotidiana.

Pero el diálogo freireano no es sólo una estrategia didáctica, dinamizadora del trabajo en el aula. Su

trasfondo epistémico es la legitimación del conocimiento producido por los pueblos, silenciado por las clases dominantes. De ahí la importancia de la participación de los estudiantes y sus comunidades, en la escogencia de los temas y contenidos tratados en la escuela y en todas las etapas del proceso educativo:

La dialogicidad de la educación empieza no al encontrarse el educador-educando con los educandos-educadores en una situación pedagógica sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación... Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición... sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada (Freire, 1980: 107)

Freire señala asimismo que la educación debe cultivar la totalidad de los matices y dimensiones de lo humano, y no sólo reforzar las habilidades lógico-matemáticas o de repetición memorística. Esta antropología del lenguaje resulta, en consecuencia, muy pertinente para la educación venezolana, con miras a contribuir en la formación de ciudadanos capaces de responder conscientemente, desde su alteridad cultural, a cualquier interrogante o situación problemática que se les presente.

El argentino Enrique Dussel ha desarrollado una interpretación propia de la Filosofía de la Otredad, cuyo punto de partida es la diferencia del ser latinoamericano con respecto a la razón moderna eurocéntrica. Con este propósito, se deslinda de Levinas y de las ideologías de la emancipación ela-

boradas desde el “centro” del sistema-mundo capitalista, para intentar pensar desde América latina el alcance de las luchas por la liberación de los pueblos de la “periferia”. Para Dussel (1974):

Levinas habla siempre del otro como lo absolutamente otro. Tiende entonces a la equivocidad. Por otra parte, nunca ha pensado que el otro pudiera ser un indio, un africano, un asiático. El otro, para nosotros, es América latina con respecto a la totalidad europea... (p. 176)

En los países periféricos, la dominación del centro es reproducida por las élites. La escuela es un instrumento clave para la imposición de esta estructura, al introyectar en las mentes de los pueblos de América latina, África y Asia, los valores y el modo de pensar propios de la modernidad eurocéntrica, camuflados bajo las etiquetas de “cultura universal” y “ciencia universal”. De aquí se desprende para Dussel (1991), la necesidad de un proyecto de “liberación cultural” que reivindique a las culturas populares, y que despoje al conocimiento científico de los condicionamientos ideológicos que modelan su producción desde los centros del poder. He aquí dos tareas fundamentales para cualquier proyecto educativo que aspire descolonizar el conocimiento difundido por los sistemas escolares modernos, a fin de refundar la teoría y la práctica de la educación latinoamericana con base en una pedagogía liberadora.

Nuevas respuestas desde la alteridad

Para elaborar una Antropología Filosófica desde la perspectiva aquí esbozada, puede ser útil avanzar por el camino trazado por las cuatro preguntas kantianas. Sólo que esta vez se intentará respon-

derlas, desde el contexto histórico de la inserción de Venezuela en la periferia del sistema-mundo moderno (Cfr. Wallerstein, 2005). Del mismo modo se intentará responder, además, con la intencionalidad de comprender la situación de *ausencia de diálogo con la Otredad*, que afecta al Sistema Educativo Venezolano y, en general, a todas las instituciones del país.

A la primera pregunta: “¿Qué puedo conocer?”, se tendría que contestar, en primer lugar, que la delimitación del campo de lo cognoscible está ligada a la episteme desde la cual el sujeto construye su conocimiento del mundo. La episteme moderna eurocéntrica, imperante en el sistema del mundo occidental, es apenas una frente a muchas otras epistemes subalternas, generadas por la diversidad cultural de los pueblos de la periferia. Se trata de los modos de pensar y comprender el mundo, llamados por De Sousa Santos (2000) “Epistemologías del Sur”. Este descentramiento del conocimiento, nos obliga a reformular la vieja pregunta de Kant para inquirir: ¿Hasta dónde y de qué modo es posible conocer la Otredad representada por las epistemes diferentes a la episteme moderna eurocéntrica? ¿Hay diversas epistemes en conflicto en el seno de la cultura de la que formamos parte? En otras palabras, la pregunta por la posibilidad del conocimiento se ha transformado en la pregunta por el alcance del *diálogo interepistémico* que, en última instancia, viene a ser equivalente al *diálogo intercultural* (Fernández Colón, 2012; Macas, 2005; Moya y Moya, 2004).

A la segunda interrogante: “¿Qué debo hacer?”, la respuesta debe ser apostar por la dialogicidad, por la escucha atenta del Otro, en tanto que horizonte ético de una nueva educación cimentada en la práctica de la investigación y la legitimación de los saberes propios de las comunidades populares, indígenas, campesinas, afroamericanas, etc. Las ciencias y las humanidades de la modernidad eurocéntrica también tendrán cabida en este diálogo, a la par con los conocimientos tradicionales de las culturas de la periferia (Cfr. Freire, 1980; Dussel, 1991).

“¿Qué me cabe esperar?” A la luz de la Filosofía de la Alteridad, la superación de la crisis de la civilización moderna sólo será posible mediante el florecimiento de una trans-modernidad, donde el diálogo intercultural contribuya a liberar al conjunto de la humanidad, de las viejas relaciones de dominación de los centros imperiales sobre los países periféricos y de las élites criollas sobre los pobres y excluidos. La transición hacia la nueva civilización deberá ser impulsada por la extensión de las relaciones dialógicas entre los pueblos del mundo, entre los diferentes espacios culturales, entre las clases sociales, entre los géneros y entre la especie humana y las demás especies vivientes de la naturaleza (Cfr. Boff, 2000; Dussel, 2001).

Y a la cuarta pregunta, “¿Qué es el hombre?”, hoy se puede responder siguiendo las huellas dejadas en el camino por Heidegger (1992), Buber (1998), Levinas (2002) y Dussel (1991): *El hombre es el ser capaz de dialogar desde su finitud*

con la Otredad. Para ser coherentes con la definición del ser humano como un ser situado en la historia y abierto al diálogo con la Alteridad, es necesario en nuestro caso ampliar la cuarta interrogante original de Kant, con la pregunta: ¿En qué consiste el ser latinoamericano? (Cfr. Garretón, 2003; Gracia y Jaksic, 1983) Y en la condición de venezolanos, responder a la interpelación ya enunciada por Carías (1983): ¿Quiénes somos los venezolanos?

Una educación dialógica situada en Venezuela

El itinerario recorrido en busca de respuestas a las cuatro preguntas kantianas, reformuladas en los términos de una Antropología Filosófica de la Dialogicidad, ofrece a modo de resultado preliminar un conjunto de premisas para la redefinición de los fines de la Educación Venezolana, su epistemología de base, sus estrategias metodológicas y sus contenidos esenciales. No se trata de un recetario con prescripciones dogmáticas, sino más bien de un conjunto de desafíos para la construcción colectiva de un proyecto educativo auténticamente liberador.

Su punto de partida en el diálogo con la Otredad, no es sólo un fundamento ético sino también un principio epistemológico, problematizador del conocimiento hegemónico y alentador de una comprensión original del mundo. El reconocimiento de la legitimidad de los saberes populares, generados desde la periferia del sistema-mundo moderno, es otra pieza clave de la Filosofía Educativa aquí esbozada. El estudio de las formas de co-

nocimiento propias de las epistemes populares, campesinas, indígenas, afroamericanas, femeninas, etc., en diálogo franco con las ciencias modernas, constituye un lineamiento programático para ser discutido y desarrollado con las comunidades locales atendidas por cada escuela.

Lo mismo vale para la investigación multidisciplinaria de los rasgos configuradores de la identidad propia: el ser integrantes de la especie humana, el ser latinoamericanos y el ser venezolanos. El abordaje dialógico de estas tareas formativas, será una garantía contra la tentación de asumir a la sociedad global, a la América latina y a la nación venezolana, desde una postura totalizadora, cerrada y excluyente. De ahí la importancia de mantener las puertas de las aulas siempre abiertas a la presencia interpelante del Otro, de aquellos saberes, personas y pueblos a quienes la escuela tradicional mantuvo siempre afuera, invisibilizados. Sólo así se podrá contar con un país donde sea posible el diálogo y la convivencia entre las diferentes cosmovisiones y proyectos de Estado. Y un mundo donde los diversos pueblos y culturas puedan llegar a entenderse, para hacer más amorosa y solidaria la existencia del ser humano y las demás especies coexistentes en la Madre Tierra.

En definitiva, la Antropología filosófica de la dialogicidad comprende la estructura de una pedagogía integradora, sensible, argumentativa y liberadora. Su fin último es la construcción de una educación venezolana capaz de responder a las necesidades propias de una realidad situada, inserta en

un contexto no excluyente. Una educación que invite a repensar constantemente al ser humano, para que pueda ver al Otro desde su propio mundo, abierto a la búsqueda permanente de la verdad a través del diálogo, la argumentación respetuosa de las diferencias y el reconocimiento de la Alteridad.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Boff, L. (2000). *La dignidad de la tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma* (J. Castañeda Trad.). Madrid: Trotta.
- Briceño, J. (1994). *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas: Monte Ávila.
- Buber, M. (1984). *Yo y tú*. España: Caparro.
- Buber, M. (1998). *¿Qué es el hombre?* (E. Ímaz Trad.). México: Fondo de cultura económica.
- Cariás, R. (1983). *¿Quiénes somos los venezolanos?* Caracas: LES.
- Cassirer, E. (1979). *El problema del conocimiento*. México: F.C.E.
- De Sousa, B. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Durand, G. (2000). *La imaginación simbólica* (M. Rojzman Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Editorial C.E.D
- Dussel, E. (1991). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Foucault, M. (1988). *Las palabras y las cosas* (E. Frost Trad.) México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garretón, M. (Coord.) (2003). *El espacio cultural latinoamericano. Bases para una política cultural de integración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gracia, J. y Jaksic, I. (1983). *Filosofía e identidad cultural en América latina*. Caracas: Monte Ávila.
- Heidegger, M. (1951). *Ser y tiempo* (J. Gaos Trad.). México: Fondo de cultura económica.
- Heidegger, M. (1992). Hölderlin y la esencia de la poesía (S. Ramos Trad.). En M. Heidegger, *Arte y poesía*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura* (José del Perojo Trad.) (2 t.) Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (2001). *Lógica. Acompañada de una selección de reflexiones del legado de Kant* (J. Vázquez Lobeiras Trad.) Madrid: Akal.
- La Cueva, A. (2000). Cambio conceptual en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 58, N° 215, (pp. 97-114).
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito* (D. Guillot Trad.). Salamanca: Sígueme
- Macas, L. (2005). La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. En P. Dávalos (Comp.), *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Marcellesi, J. y Gardin, B. (1979). *Introducción a la sociolingüística* (M. V. Catalina Trad.). Madrid: Gredos.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina* (S. Jawerbaum y J. Barba Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Moreno, A. (1995). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: Centro de investigaciones populares.
- Moya, R. y Moya, A. (2004). *Derivas de la interculturalidad. Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: CAFOLIS/FUNADES.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza* (L. Vásquez y J. Vásquez Trad.). Colombia: Cincel- Kapelusz.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción* (C. Schroeder Trad.). México: Siglo XXI.