

“Influencias filosóficas en la pedagogía crítica latinoamericana”

Informe de Seminario de Título

Estudiante
Vicente Moya Iturra

Profesor Guía
Luis Osandón Millavil

20 de Octubre de 2020

Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas
Departamento de Estudios Pedagógicos
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile

Contenido

Resumen.....	4
Palabras clave.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
RELACIONES ENTRE FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS	8
La pedagogía crítica, Freire y la filosofía.....	8
Fundamentos y aportes filosóficos	13
Fuentes directas e indirectas de filosofía	17
La construcción del sujeto epistemológico.....	18
PEDAGOGÍA CRÍTICA Y SUS ASPECTOS FILOSÓFICOS PROPIOS	27
CONCLUSIONES	30
Bibliografía.....	32

Agradecimientos: A Fernanda, por acompañarme a lo largo de todo este proceso; a mis compañeros y compañeras de pedagogía en mención filosofía, por las reflexiones y buenos momentos. A mis padres, Ana y Lorenzo, a mis hermanos, Santiago y Gabriel, y especialmente a mis abuelas, normalistas. Sé que se enorgullecerían de tener un docente más en la familia.

Resumen

Este ensayo intenta dar cuenta de una indagación y reflexión realizadas en torno a la pedagogía crítica latinoamericana y sus influencias filosóficas. El elemento central que estructura esta indagación es entender la pluralidad de relaciones que pueden establecerse entre estas dos corrientes críticas, para bosquejar a futuro los alcances prácticos y cooperaciones que se pueden establecer entre la filosofía y la pedagogía crítica.

La reflexión entre estas corrientes se articulará en torno a 3 autores considerados como ejes que unen el ámbito filosófico y el pedagógico latinoamericano: Paulo Freire, Estela Quintar y Rolando Pinto. A partir de estos son sugeridas distintas aproximaciones para entender las relaciones de influencia entre filosofía y pedagogía crítica, considerando aspectos como las dimensiones críticas de la pedagogía, el carácter colonial del saber en América Latina y su relación con los proyectos educativos locales, como también se da un fuerte énfasis al carácter contrahegemónico de la pedagogía crítica.

Las vertientes filosóficas estudiadas son principalmente vertientes contemporáneas, entre las cuales destacan el marxismo, la fenomenología, el existencialismo, la escuela crítica de Frankfurt, el posestructuralismo y la filosofía latinoamericana decolonial. A partir de estos elementos se busca categorizar los distintos tipos de relaciones de influencias que se pueden dar desde la filosofía a la pedagogía, reconociendo tipos de influencias fundamentales, aportes secundarios, influencias directas e indirectas, entre otras.

Palabras clave

Pedagogía crítica latinoamericana, filosofía, teoría crítica, educación popular, pedagogía del oprimido, didáctica no-parametral, filosofía latinoamericana, teoría decolonial, fenomenología, marxismo, existencialismo.

INTRODUCCIÓN

Este es un ensayo indagatorio y problematizador basado en una búsqueda preliminar en torno a la relación entre filosofía y pedagogía crítica latinoamericana.

Como formado en una licenciatura en filosofía, siempre me llamó la atención, la gran cantidad de elementos filosóficos presentes en el cuerpo teórico de la pedagogía crítica latinoamericana y sus vecindades (como la educación popular). Basta leer algún texto o artículo de esta vertiente pedagógica para encontrar conceptos como *epistemología*, *ontología*, reflexiones sobre la alteridad y la alteridad radical, sobre la condición histórica de los sujetos, o análisis críticos sobre la construcción y reproducción de la realidad, el uso de la hermenéutica crítica, entre otros ejemplos que aluden a ciertas tradiciones filosóficas, o menciones a autores pertenecientes a distintas de estas, etc. Esto me llevó a preguntarme qué relaciones se establecen entre la pedagogía crítica, y en especial *nuestra* pedagogía crítica, la latinoamericana, con la filosofía, *en general*.

A partir de las evidencias que fui recolectando, esta pregunta inicial se enfocó también a intentar dilucidar ¿qué tipos de relaciones se establecen entre la pedagogía crítica latinoamericana y la filosofía? ¿en qué momentos la filosofía es una influencia fundamental, en qué casos aportes teóricos prácticos, o sólo incidentales, repeticiones casuales de términos? ¿qué roles ha desempeñado la filosofía en la conformación de proyectos pedagógicos y educativos críticos en América latina?

Para responder estas interrogantes, acudí a distintas fuentes bibliográficas. Algunas son fuentes primarias, textos relevantes de pedagogía crítica latinoamericana: *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire y *Educación como puente para la vida*, de Estela Quintar. Estas dos obras funcionan como unión entre la corriente filosófica y la pedagógica latinoamericana, ya que contienen en sí mismas ricas reflexiones filosóficas, a parte de su núcleo de propuestas y análisis pedagógicos. Otras fuentes ofician como un punto de análisis bibliográfico, sin dejar de ser al mismo tiempo propositivas, como lo es *Principios Filosóficos y Epistemológicos del Ser Docente*, de Rolando Pinto, donde desarrolla una radiografía epistemológica y ontológica de las corrientes educativas americanas mientras propone un senda investigativa sobre el carácter filosófico de la pedagogía crítica. En tercer lugar,

trabajé con fuentes secundarias, centradas en el análisis de aspectos específicos de la pedagogía crítica latinoamericana, sus elementos centrales, la criticidad, su relación con la pedagogía popular, la fundamentalidad de la obra de Freire, etc. Algunos ejemplos de estas fuentes son textos como *Filosofía latinoamericana en la obra de Paulo Freire*, (Morollón, 2018), *Pedagogías críticas y transformación de subjetividades* (Muñoz Gaviria, 2013), *entre otros*.

A partir de esta recolección bibliográfica, me aventuré a plantear ciertos ejes en torno a los cuales reconocer los tipos de influencias filosóficas que se dan en la pedagogía crítica, ya funcionando como fundamentos o aportes secundarios, como influencias directas o indirectas, o como influencias locales o de centro-periferia. En estos ejes me permití ubicar ciertos autores/as filosóficos, tanto europeos como latinoamericanos, y de otras regiones, como puntos de influencia tangibles hacia la pedagogía crítica latinoamericana. Finalmente, esta reflexión me llevó a identificar un último eje, desde el cual se pueden localizar planteamientos filosóficos genuinos, generados desde la pedagogía crítica, lo que puede aplicarse también al resto de vertientes que componen las educaciones liberadoras, críticas y populares de latinoamerica.

En cuanto al uso de los términos *filosofía* y *pedagogía crítica latinoamericana*, es importante considerar que el alcance del término *filosofía* tiene una extensión mayor que el término *pedagogía crítica latinoamericana*. Los referentes de la pedagogía crítica latinoamericana están más focalizados, refiriendo a un conjunto de prácticas, experiencias y cuerpos teóricos arraigados a la experiencia latinoamericana del siglo XX y XXI (Mejía, 2011). En cambio, *filosofía* puede designar prácticas, escuelas y experiencias que varían temporal y regionalmente: filosofía oriental, escolástica, precolombina, moderna, posmoderna, etc.

Esta amplitud del término podría motivar una extensa indagación sobre *todas* las filosofías que de una u otra manera han ido constituyendo lo que sería la pedagogía crítica. Para acotar, centraré la indagación a aquellas vertientes y escuelas filosóficas que puedan tener una relación de influencia más inmediata con la pedagogía crítica que otras (es decir, que pueda decirse con evidencias que han influido de manera sustantiva en el desarrollo de la pedagogía crítica latinoamericana). Esto implica trabajar con filosofías cercanas temporalmente y en contenido, a las pedagogías que trataré, lo que implica que la atención estará puesta en

vertientes filosóficas desde la modernidad hasta la actualidad, implicando a autores tanto europeos como americanos, dependiendo del caso.

En este sentido, un foco en torno al cual podría darse la reflexión es la filosofía moderna europea, desde el siglo XVI hasta el XIX, considerándola como el contexto desde donde se comienza a desarrollar el mecanismo educativo hegemónico y colonial en la región latinoamericana. Sin embargo, dada la extensión de autores y obras que esto implicaría, decidiré por un asunto práctico dirigir mi atención hacia el siglo XX. Las coordenadas en las que estará ubicado el trabajo, por lo tanto, se centrará en aquellas corrientes filosóficas que desde el siglo pasado han ejercido las influencias más tangibles en el ámbito de la pedagogía crítica en Latinoamérica. En este sentido, el foco del trabajo se centra en corrientes como la teoría crítica, la fenomenología, el posestructuralismo, el marxismo y la filosofía decolonial, por nombrar las más presentes.

Es desde este marco desde el cual intenté responder las preguntas previamente planteadas, sobre la relación entre filosofía y pedagogía crítica. La indagación realizada a partir de estas preguntas me permitió ensayar una teorización sobre las relaciones entre filosofía y las pedagogías críticas, y dejar sobre la mesa ciertas consideraciones iniciales en torno a las cuales realizar posteriores investigaciones sobre la relación de la filosofía con el escenario latinoamericano de pedagogías críticas y educaciones populares y liberadores, y sobre todo, investigar sobre el potencial que tenga la filosofía para aportar a la discusión regional sobre la educación crítica y popular, como también destacar el potencial filosófico que tienen las experiencias de educación popular y crítica, como aporte a la cultura y sociedad latinoamericana.

RELACIONES ENTRE FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

La pedagogía crítica, Freire y la filosofía

La pedagogía crítica latinoamericana, dentro de sus muchas definiciones, podría definirse como una opción consciente y determinada por crear un nuevo tipo de educación, contrahegemónica *desde dentro* de la educación hegemónica (Areyuna, Cabaluz, & Feli, 2018, pág. 75). Si bien se requiere de una conceptualización un poco más acabada, para efectos iniciales nos bastará con considerar que la pedagogía crítica latinoamericana refiere a un amplio y heterogéneo conjunto de teorías, prácticas y posturas pedagógicas en Latinoamérica, posicionadas críticamente frente a los sistemas educativos tradicionales dominantes durante la segunda mitad del siglo XX, conservadores y transmisionistas. Este conjunto heterogéneo se ha expresado en espacios como escuelas urbanas y rurales, universidades y centros de investigación, ongs, talleres pedagógicos barriales, etc. Podría decirse que conforma la dimensión teorizante y de uno u otro modo institucionalizada, de un cúmulo de experiencias de educación popular en Latinoamérica. Es usual, por ejemplo, la comparación entre educación popular y pedagogía crítica como dos tradiciones pedagógicas contrahegemónicas con raíces comunes, una con un énfasis práctico y territorial, y otra con un énfasis más ligado al mundo escolar y académico, sin perder por esto un rol en la disputa por los modelos educativos (Areyuna, Cabaluz, & Feli, 2018). Sin embargo, esta distinción tiene fines teóricos, y en la práctica, generalmente la pedagogía crítica y la educación popular están complejamente imbricadas una con otra.

Las pedagogías críticas latinoamericanas se insertan en un contexto cultural y político más amplio y de una rica historia, lo que las dota de una gran multiplicidad y heterogeneidad tanto en el estado actual del arte, como en sus raíces. A pesar de esta pluralidad, es posible identificar en ella elementos comunes que podemos considerar como sustanciales. Entre ellos, podríamos definir algunos, como:

- La crítica a la educación hegemónica en la región latinoamericana, y en este sentido, una crítica a la institucionalidad, la reproducción de conocimiento, al currículum y otros factores preponderantes de la educación hegemónica, identificada como

bancaria (Freire, 2005), tradicional, positivista y colonial. En este sentido es importante el reconocimiento de una educación hegemónica que la pedagogía crítica denuncia (Muñoz Gaviria, 2013).

- El carácter de denuncia de la educación hegemónica implica el reconocimiento de que esta reproduce las estructuras de opresión, funcionando como un dispositivo de dominación. En este sentido, la pedagogía crítica, al plantearse como una alternativa liberadora, es la proposición de una pedagogía contrahegemónica (ídem).
- Esta proposición de educación contrahegemónica que hace la pedagogía crítica latinoamericana se plantea no sólo desde una vereda teórica. La pedagogía crítica latinoamericana apuesta por que su espacio de denuncia sea tanto concientización como la praxis. Este sentido de comunión entre teoría y praxis transformadora refuerza el carácter político y la impronta ética de la pedagogía crítica latinoamericana (Ortega Valencia, 2018).

Los orígenes de la pedagogía crítica latinoamericana pueden rastrearse en un vasto cúmulo de experiencias, escritos e ideas, desde el siglo XIX, hasta entrado el siglo XX. Marco Raúl Mejía (Mejía, 2011, pág. 12), propone cuatro troncos desde los cuales se articula la pedagogía crítica. El primero se da en el siglo XIX y está compuesto por Simón Rodríguez y José Martí, unos de los primeros promotores de una educación popular en el escenario independentista latinoamericano. En segundo lugar, propone las experiencias de las universidades populares de la segunda mitad del siglo XX en Perú, México y El Salvador. Estas instancias estaban dedicadas a la educación del obrero y sus contenidos, tiempos y lógicas eran determinadas por esto. Asimismo, se promovía la organización de estos sectores y se fomentaba una conciencia histórica y su rol transformador. Como tercer tronco, el autor resalta las experiencias educativas en las escuelas ligadas a la sabiduría aimara y quechua, siendo la más llamativa la experiencia del Ayllu de Warisata, en Bolivia, enfocada en nutrir y desarrollarse desde las formas educativas propias de los grupos indígenas, derivadas de su cultura. El cuarto tronco refiere a aquellas experiencias del siglo XX referidas a proyectos educativos en servicio de los más desprotegidos, como lo sería el proyecto de educación

popular integral del Movimiento Fe y Alegría de 1956. Estos proyectos se orientan a romper las cadenas de opresión a través de la educación de los oprimidos, evidencia la desigualdad educativa como problema político, e impulsar el cambio social a través de la educación (Mejía, 2011).

El quinto tronco que reconoce Mejía como la expresión de la maduración de estos procesos, es la experiencia y teoría de Paulo freire en Brasil en los sesenta, que siguiendo estas tradiciones se nombra pedagogía o educación popular, pedagogía del oprimido, educación liberadora, etc. Es desde este último tronco desde donde partiremos.

Existe un consenso sobre el carácter capital de la obra de Paulo Freire, debido a que tanto sus experiencias prácticas en educación, como el cuerpo teórico que construye en torno a esta experiencia, redefinen el contexto de la educación popular y la pedagogía social latinoamericanas. Freire identifica ciertos núcleos problemáticos en torno al cual se articulará la pedagogía crítica, como el reconocimiento de una educación hegemónica como instrumento de opresión y con enfoque despolitizador, la importancia de la problematización y de la concientización de las condiciones de opresión a través de la educación, como también la apropiación del carácter político y liberador de una pedagogía construida desde abajo, en común y con intenciones transformadoras y críticas (Freire, 2005). Además, el hecho de que la obra freireana no se limite a una acumulación de un cuerpo teórico pedagógico y filosófico, sino que también experiencial, implementando proyectos de alfabetización y educación popular en distintas regiones de América y el mundo, la convierte un referente tanto para la pedagogía crítica latinoamericana como para la educación popular y otras experiencias emancipatorias (Brito Lorenzo, 2008) (Areyuna, Cabaluz, & Feli, 2018) (Torres Carrillo, 2018) (Ortega Valencia, 2018) (Mejía, 2011).

La obra de Freire funciona también como una especie de puente que nos permite conectar las dos vertientes en torno a las cuales estamos reflexionando. Freire se formó en la Facultad de Derecho de la Universidad de Recife, donde estudió simultáneamente filosofía y psicología del lenguaje (Fernández Mouján, 2011). Tuvo una formación inicial como filósofo, siendo este uno de sus pisos teóricos, aunque, sin embargo, decidió proseguir su camino ejerciendo como profesor secundario de portugués en el sistema público. Aún así, su paso inicial por la

filosofía nos permite explicar de mejor manera su estrecha relación con autores de este campo, y el enfoque de sus trabajos pedagógicos.

En “*Filosofía latinoamericana en la pedagogía de Paulo Freire*” Diego Morollón (2018) traza una completa ruta de sus indagaciones bibliográficas tempranas. Según este autor, Freire asegura que su comienzo en la filosofía se dio tras conocer el personalismo de Mounier, al participar en círculos en los cuales este era estudiado. El personalismo es una corriente filosófica del siglo XX, que se basa en la reflexión en torno al concepto moderno de persona, subrayando algunos elementos como esenciales, como el yo, la intersubjetividad y comunidad, lo afectivo, lo psíquico y lo somático, la libertad, etc. Este conjunto de primeros elementos filosóficos ya pueden evidenciar un marcado interés de Freire por ciertas dimensiones de la reflexión filosófica, vinculadas a la reflexión antropológica y sobre la construcción subjetiva y comunitaria de conocimiento y aprendizaje, de la misma manera que se vincula con reflexiones éticas en torno a la libertad y ciudadanía, lo cual se puede identificar también con sus contactos tempranos con la teología de la liberación y el desarrollismo de la década de los sesentas (Fernández Mouján, 2011, pág. 18)

El interés de Freire por esta teoría antropológica, el personalismo, luego se dirigió hacia la vertientes filosóficas más influyentes en la época, como lo sería el existencialismo de Sartre, muy vigente en sus años de estudio y posteriores. Paralelo a esto, existe evidencia de la marcada influencia que tiene en el por esos años la fenomenología de Husserl. Estas influencias fenomenológicas pueden evidenciarse en el tratamiento de ciertos términos en su libro no publicado *Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo*, de 1963 (Morollón, 2018, pág. 16). En éste se notan claras profundizaciones fenomenológicas, denotando el uso de conceptos y reflexiones que expone luego también en sus obras más conocidas, como la explicación de la *concientización*, que se fundamenta en los estudios fenomenológicos sobre la construcción intersubjetiva de sentidos y conocimiento. La innovación que realiza Freire es que redirecciona todo el cuerpo teórico de la fenomenología, integrándolo con la ética y teorías de liberación. De esta manera, ocupa la reflexión crítica sobre la adquisición de sentido del mundo y de las relaciones intersubjetivas que se realiza en la fenomenología, y las instrumentaliza para realizar una reflexión en torno a la

construcción fenomenológica de la vida política de los sujetos, y la constitución intersubjetiva de la conciencia y su rol en la educación.

Además del personalismo, el existencialismo y la fenomenología francesa y alemana, otra vertiente que influye determinantemente en el pensamiento de Freire es el Marxismo. Esto puede notarse claramente en su obra, en la conexión que hace entre estructuras económicas y sistemas educativos, el énfasis que da a la opresión de las clases dominadas, sus condiciones materiales e históricas, y a la posibilidad de la liberación de estas en torno a la organización y la pedagogía, en combinación con una crítica no sólo al sistema educativo y su trasfondo estructural, económico y político, sino también identificando los presupuestos filosóficos que subyacen a él.

Morollón (2018) afirma que es muy probable que Freire estuviese en contacto con la terminología marxista previamente incluso a estudiar a Marx, por sus estudios y experiencia como funcionario público, y desde donde hace un análisis crítico de la condición del trabajador brasileño, de la explotación, la alienación y la autonomía política que debiesen tener. Posteriormente, en los sesenta, existe una amplia bibliografía sobre las lecturas marxistas a las que tuvo acceso. En obras como *Pedagogía del Oprimido*, Freire cita a autores como Fromm, Lukács, Marcuse, entre otros. (Morollón, 2018, pág. 22).

Se puede identificar en distintos momentos de la teoría freireana, la centralidad del problema de la alienación de las clases oprimidas, reflejándose en su crítica a la deshumanización y una lucha por la humanización, a través de la concientización a partir de la pedagogía política, que puede verse en *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2005). El concepto de deshumanización, por ejemplo, corresponde a una reinterpretación teoría freudomarxista de Fromm, en donde conceptos como la necrofilia y la biofilia, impulsos de muerte y de vida, coexisten en torno a la circulación de capital. Freire reinterpreta a Fromm añadiendo que esta deshumanización se perpetra a través de una objetualización del ser humano por la usurpación del trabajo, a través de la cual el trabajador es reducido a la condición de objeto (Morollón, 2018, pág. 23). La concientización, como alternativa para revertir comunitariamente esta deshumanización en *Pedagogía del Oprimido*, también contiene en sí una reinterpretación de Lukács. Freire toma la tesis de Lukács, sobre la necesidad de informar a los oprimidos sobre su condición de opresión, con el objetivo de que esta

conciencia, en conjunto con la praxis, se pueda luchar por la liberación, en el marco de una conciencia dialéctica e histórica, que tiene eco además en *La Sagrada Familia* de Marx y Engels, y la tesis sobre la necesidad de la conciencia comunitaria de la opresión. (Morollón, 2018, pág. 24)

Fundamentos y aportes filosóficos

La estrecha relación con la filosofía es un buen punto de partida para afirmar una interconexión entre filosofía y pedagogía crítica. Esta sucinta indagación en torno a las influencias filosóficas en la obra temprana de Freire suscita las siguientes preguntas ¿en qué sentido aporta la filosofía europea contemporánea a la construcción de la teoría pedagógica freireana? ¿son estas influencias marginales, recursos usados para justificar una teoría genuina e independiente, o fundamentos inseparables de su teoría? Es mi suposición que cada elemento juega un rol diferente en la composición de la pedagogía popular freireana. Parece ser que el marxismo, extraído tanto desde Marx como desde la teoría crítica de Frankfurt, parece tener un rol más importante en la obra freireana que el personalismo. Pero aún queda la duda ¿bajo qué criterios podemos hacer este tipo de afirmaciones?

Considero que uno de estos criterios para identificar la influencia que pueden tener los conceptos filosóficos en teorías pedagógicas críticas latinoamericanas puede ser el de si un cuerpo teórico le sirve a la pedagogía crítica latinoamericana como un *fundamento*, o como un *aporte secundario*. En este sentido, considero que existen influencias de teorías filosóficas que resultan tener un rol estructural en las teorías de pedagogía crítica, en el sentido que se ubican como conceptos centrales o articulan argumentativamente tales proposiciones pedagógicas. Estas constituirían influencias fundamentales. Los aportes secundarios vendrían préstamos o apropiaciones teóricas desde la filosofía con las cuales los autores/pedagogos articulan sus teorías, sin que estos elementos sean una parte sustancial de estas.

Si seguimos con el caso de Freire y la influencia que tuvo en él el marxismo, tanto de Marx – Engels, como desde la escuela de Frankfurt y otros autores, podríamos aventurarnos a categorizar estas influencias entre fundamentos o aportes secundarios (aunque sería preciso

hacer una investigación bibliográfica acabada, término por término, para sopesar la importancia de cada interpretación conceptual). Por ejemplo, a pesar de la utilidad que podrían haber tenido para Freire la tesis de la información de las masas y formación de conciencia de Lukács, o la teoría de la construcción intersubjetiva del conocimiento de Husserl, para la constitución del término de freireano de concientización, no podríamos decir de buenas a primeras que tales teorías filosóficas constituyen un fundamento para la teoría pedagógica freireana, sino que son aportes secundarios. Lo mismo pasaría con los términos de biofilia, objetualización y sacrificialidad de Fromm, para explicar la humanización/deshumanización freireanos. Son útiles para profundizar el concepto de concientización, humanización, etc. en cuanto un elemento de la teoría de Freire, pero no para explicar estructuralmente esta teoría.

Por otro lado, la teorización en torno a la alienación de las clases oprimidas, postulada por Marx, parece ser un piso teórico de carácter más fundamental, debido a que tiene un alcance más global que los de Lukács, Husserl o Fromm: la teorización en torno a la condición de opresión y alienación ligadas al capital son elementos estructurantes para la *Pedagogía del Oprimido* y la obra y experiencia de Freire, en torno a los cuales se articulan los conceptos de humanización o concientización.

Esta relación de fundamentalidad que tendría el concepto de alienación para la pedagogía del oprimido de Freire puede extrapolarse a la relación general que tiene la teoría y filosofía marxista con la pedagogía crítica latinoamericana. Podríamos identificar que los elementos de la teoría y filosofía marxista ejercen presencia en Latinoamérica desde principios del siglo XX con las lecturas e interpretaciones que José Carlos Mariátegui, entre otros intelectuales críticos, hicieron de Marx (Mejía, 2011). Con la inclusión de estas teorías, se suman a la reflexión sobre la condición del sujeto y del pensamiento latinoamericano las dimensiones dialécticas históricas y el análisis material, de su condición. Me parece lícito afirmar que las influencias de esta vertiente filosófica sobre la conceptualización en torno a la condición del sujeto latinoamericano tienen una presencia en el pensar político latinoamericano anterior a la consolidación de los cuerpos teóricos que consideramos tradicionalmente como pedagogía crítica, en la década de los 50's y 60's.

Debido a su trayectoria en el contexto latinoamericano y el peso político y teórico que se han dado a estas teorías marxistas críticas, sobre la condición de los sujetos, determinados por su materialidad e historicidad, podríamos aventurarnos a afirmar que son conceptos desde los cuales se articulará luego la pedagogía crítica, y por lo tanto, tienen un carácter fundamental, en el sentido que no se puede entender la pedagogía crítica latinoamericana sin hacer uso en un momento u otro de las nociones de materialidad e historicidad, de alienación de los oprimidos, de disputa de dimensiones hegemónicas, praxis transformadora, etc.

Esta fundamentalidad podría entenderse desde un punto de vista tanto temporal (el criticismo marxista llega a Latinoamérica casi 100 años antes de la formulación de lo que conocemos por pedagogía crítica), como teórica, en el sentido que se puede considerar como un piso inicial para los postulados críticos de la pedagogía crítica (Torres Carrillo, 2018) (Muñoz Gaviria, 2013) (Ortega Valencia, 2018). En este sentido, podríamos preguntarnos ¿hasta qué punto podemos pensar la posibilidad de la obra de Freire sin la crítica marxista?

Podemos seguir ilustrando el caso de los distintos niveles de influencia de la filosofía en la pedagogía crítica latinoamericana a partir del caso de la Didáctica No-parametral de Estela Quintar. Estela Quintar es otra autora que sirve como un punto de conjunción entre pedagogía crítica latinoamericana y filosofía, debido a los acabados diálogos que realiza con la filosofía para articular su teoría didáctica crítica.

Tomemos como ejemplo la reflexión acuciosa que se hace en *La Enseñanza como Puente a la Vida* (Quintar, 2009). Desde la proposición de los aspectos y problemáticas iniciales de su trabajo en este texto podemos encontrar menciones a distintos filósofos, con el fin de presentar un piso teórico firme en el cual levantar su propuesta de didáctica no parametral. Para esto, Quintar acude a distintos autores/as, tanto del mundo de la filosofía europea y latinoamericana, entre otros/as intelectuales, con los cuales justificará sus nociones críticas de enseñanza, como también el concepto de sujeto historizado, la reproducción del conocimiento, la creación de sentidos de mundo y disputas hegemónicas, etc.

Es así como Estela Quintar recurre a tesis filosóficas de diversos autores al proponer su postura crítica sobre la enseñanza tradicional y las alternativas contrahegemónicas, en un espacio de disputa de saberes. Recurre, por ejemplo, a Gramsci, al hablar de hegemonías al hablar de las escuelas como dispositivos de creación y recreación de formas de conciencia

que permitan modos de control social, al momento en que hace un abordaje crítico de los sistemas educativos tradicionales. También podemos encontrar menciones a la teoría de Habermas y la problematización entre las dimensiones técnicas y científicas del conocimiento, o a Foucault al momento de profundizar sobre las intrincadas relaciones entre poder y saber, o en el énfasis que le da a la hermenéutica del sujeto, al momento de hablar de la enseñanza como proceso de ruptura de sentidos (Ídem, págs. 21, 19, 32). Esta lista de autores incluye otros, como Althusser, Gadamer, etc. Podemos ver como existe una presencia sustantiva de teorías filosóficas europeas contemporáneas, especialmente pertenecientes a la escuela crítica de Frankfurt y el postestructuralismo.

De igual manera, podemos ver como Quintar realiza también un rescate del pensamiento filosófico latinoamericano en torno a problemáticas ontológicas y epistemológicas que articularán su posicionamiento. Así para plantear un piso teórico en torno al cual reflexionar sobre el mundo y la relación de los sujetos en él, como organismos, acude a Humberto Maturana. También podemos presentar como evidencia la fuerte influencia que ejerce Hugo Zemelman, filósofo e intelectual chileno, en la obra de Quintar. La autora recurre a conceptualizaciones como la “epistemología del presente potencial” y la “conciencia histórica como potencia” (Ídem, p55) a la hora de postular elementos epistémicos relevantes a partir de los cuales generar contenidos para una didáctica que sea historizada, enfocada en la cotidianeidad y territorialidad de los sujetos. También podemos verlo en el préstamo que hace Quintar del término “*recorte de realidad*” de Zemelman (Ídem). El uso de estos dos conceptos de Zemelman, el recorte de realidad y la epistemología del presente potencial, son elementos de especial relevancia para la teoría didáctica de Quintar.

El uso de este aparatage conceptual podría considerarse como el intento de presentar una justificación teórica sólida dentro del estado del arte de la pedagogía crítica. Sin embargo, el uso de estos aparatos filosóficos por parte de Quintar no implica que estos tengan un carácter fundamental para construir su propuesta pedagógica de la didáctica no parametral. Si bien la postura de Quintar como pedagoga crítica es contrahegemónica, y aunque necesite hacer una caracterización ontológica y epistemológica del sujeto latinoamericano, los aportes de autores como Foucault, Habermas y Gramsci no son a mi parecer definitorios ni imprescindibles para su propia propuesta, debido a que estas conceptualizaciones parecen

más cumplir el rol de generar un marco teórico acabado, que fundamentar plenamente un proyecto didáctico. Es decir, funcionan como aportes secundarios, y no como fundamentos. Quizás el caso de las aportaciones de Zemmelman tengan un peso más profundo en su teoría, como ella misma apunta, debido a que pasan de ser un análisis del estado de la cuestión en torno a las discusiones sobre política y saber, a ser términos que estarán presentes también en su teoría didáctica, el centro de su obra. Quizás esto se dé también por el hecho de que Zemelman sea un autor latinoamericano, que comparte un contexto histórico y un posicionamiento mucho más cercano. Mas, por el momento no me aventuraría a llamarlo un elemento fundamental dentro de la propuesta de Estela Quintar.

Fuentes directas e indirectas de filosofía

Además de esta manera de categorizar las relaciones como fundamentos o aportes, podríamos reflexionar sobre una segunda manera de categorizar las influencias de la filosofía en la pedagogía crítica latinoamericana: si se ejerce desde una fuente directa o indirecta. Es decir, si ciertas ideas o teorías filosóficas son tomadas consciente y/o voluntariamente por los/las autores/as de la pedagogía crítica, realizando un trabajo declarado en torno a estas, o si podemos detectar una influencia, pero mediada por “terceros”, sin una mención directa por parte del autor/a.

Como ejemplos de aportes o influencias directas podemos identificar una gran cantidad de filósofos y filosofas dentro de la bibliografía de la pedagogía crítica latinoamericana. Para seguir con el ilustrativo caso de la didáctica no parametral de Quintar, todas aquellas menciones a filósofos como Habermas, Gramsci, Foucault, Zemmelman, Dussel, Marx, serían influencias directas. En autores como en Freire también está la influencia declarada y directa de filósofos como Frantz Fanon, citado al momento de realizar la caracterización de los sujetos colonizados en su teorización sobre los oprimidos; también puede identificarse en la relación que establece el autor realiza entre la concepción *bancaria* de la educación y la *condición alimenticia del saber* de Sartre en “Las Palabras y las Cosas” (Freire, 2005, págs. 85,94), o en las ya expuestas interpretaciones de que Freire hace de Fromm, Lukács, Althusser, Husserl, Marx, etc. Los diálogos que establece Paulo Freire en pedagogía del oprimido con la filosofía crítica, el marxismo, la fenomenología y el existencialismo son

muchos y muy variados, citando autores como Marcuse, Heidegger, Husserl, Lucien Goldman, Lenin, etc.

Por otro lado, un ejemplo de influencias indirectas lo podríamos encontrar en el uso que hacen de la filosofía y teología de la liberación distintos autores de pedagogía crítica latina. Este caso se podría ejemplificar con que, en ambas vertientes se encuentra, además de los autores de la escuela de filosofía crítica de Frankfurt, el fuerte influjo de Levinas (fenomenólogo polaco-francés). Especialmente desde los años sesenta, Dussel, como autor de filosofía de liberación latinoamericano, ha influido de gran manera en el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano. En este caso, la fenomenología de Levinas se transmitiría indirectamente a la pedagogía crítica latinoamericana a través de Dussel. Este filósofo construye en gran parte su teorización en torno a la teoría ética-metafísica de Levinas, con la que también se relaciona la teología de la liberación. (Beorlegui, 1997), teorías filosóficas que luego permearan desde la filosofía de la liberación a la pedagogía crítica latinoamericana, la cual presenta influjos de la obra de Dussel (Pinto, 2012).

Otro ejemplo sería del fuerte influjo que tienen la escuela crítica de Frankfurt en las ciencias sociales y humanidades, tanto en occidente como en América latina. El estudio que pedagogos hayan hecho sobre obras de sociología, lingüística o antropología, entre otras, implicó que adquirieran indirectamente también trazas filosóficas de esta escuela, si no fuese el caso que los leyeran directamente (Marcuse, Habermas, Adorno, etc.) (Pinto, 2012).

La construcción del sujeto epistemológico

En tercer lugar, se me ocurre la posibilidad de clasificar el tipo de incidencia que se da desde la filosofía en la pedagogía crítica latinoamericana basada en el carácter regional de la influencia. Por un lado, como hemos visto hasta ahora, existe una sólida influencia filosófica que llega directamente desde el contexto europeo-occidental a las academias latinoamericanas (Heidegger, Husserl, Levinas, Marcuse, etc.).

Por otro lado, podemos identificar influencias filosóficas locales latinoamericanas, incluyendo autores que hemos mencionado hasta ahora: Mariátegui, Kusch, Dussel, Zea, Maturana, Zemelman, etc. En este sentido podemos hablar de una influencia de la filosofía

européa sobre la pedagogía crítica latinoamericana, y por otro lado una influencia de la filosofía latinoamericana sobre la pedagogía crítica latinoamericana.

Cabe destacar, para problematizar, que esta distinción también puede ser relativa, si enfocamos el problema a una discusión que ha estado muy presente a lo largo de la historia de la filosofía latinoamericana: ¿hasta qué punto podemos hablar de una filosofía genuinamente latinoamericana? Podríamos considerar que cada uno de estos autores se formó en academias cuyo horizonte cultural era abiertamente eurocentrista, así como podemos reconocer en la formación de cada filósofo latinoamericano una sólida influencia de autores europeos. El problema de la identidad del pensamiento y la filosofía mestiza latinoamericana ha sido uno de los tópicos que más ha preocupado a los filósofos latinoamericanos, y ha tenido una presencia constante en las distintas discusiones filosóficas.

Parte de estas preocupaciones, que se han dado desde tiempos coloniales hasta la actualidad (Sobrevilla, 2007), han permeado la temática estrictamente filosófica, llevando a que otros/as autores/as de distintas disciplinas cuestionen la producción de cultura y conocimiento en general en Latinoamérica: ¿cómo se relacionan los sujetos latinoamericanos con el conocimiento, en cuanto sujetos mestizos, coloniales? ¿qué deudas tenemos con occidente, y viceversa? ¿y con la cultura y el pensamiento indígena?

Rolando Pinto, investigador chileno, ha trazado cómo esta ruta de problemáticas filosóficas ha confluído con las corrientes de la pedagogía crítica, alimentando el carácter contrahegemónico y la crítica anticolonial que tiene esta disciplina, y al mismo tiempo, ha contribuido en la construcción de nociones adecuadas sobre los sujetos que participan de la sociedad y los sistemas educativos de la región. Ahora pasaremos a revisar sucintamente cómo la obra de Pinto trabaja esta relación entre filosofía latinoamericana y pedagogía crítica latinoamericana.

Pinto, en su libro *Principios Filosóficos y Epistemológicos del Ser Docente* busca “Comprender los fundamentos socio-antropológicos, epistemológicos y ético-políticos necesarios a la acción formativa de los educadores latinoamericanos” (Pinto, 2012, pág. 25). Pinto contribuye a los estudios sobre pedagogía crítica haciendo una extensa revisión algunos de los principios epistémicos, filosóficos, históricos, pedagógicos o extraídos de las ciencias sociales, con los cuales se construye la teoría de la pedagogía crítica latinoamericana.

Abarca temáticas como la comprensión de los procesos de conocimiento vinculados a instancias de enseñanza, o la comprensión de los sentidos ético-políticos que orientan las prácticas educativas y el carácter de los saberes necesarios para una educación situada, entre otros. La revisión de cada uno de estos puntos implica realizar una arqueología de los sentidos filosóficos y culturales a partir de los cuales se construyen estos sentidos de la enseñanza crítica en América Latina. Para este caso en particular, nos centraremos en la sección que destina a estudiar la *construcción de un sujeto epistemológico latinoamericano* en la pedagogía crítica latinoamericana.

Pinto afirma que la pedagogía crítica latinoamericana se ve en necesidad de configurar la imagen de un *sujeto* sobre el cual se articule su teoría. Bajo la construcción ontológica, antropológica y epistémica de este sujeto es a partir desde donde se pueden justificar luego el resto de los lineamientos centrales de la teoría pedagógica crítica, como lo son el carácter social y comunitario de la enseñanza, la perspectiva política bajo la cual se entiende la educación y su poder transformativo, la situacionalidad de los y las sujetos que aprenden, el carácter epistémico y antropológico del enseñante y los aprendices, el carácter ontológico del conocimiento, los saberes y como refieren al mundo, etc.

Ya comenzando su libro, el primer objetivo que asume el autor es indagar en qué lineamientos componen el *ser* del sujeto *epistémico social situado* (Pinto, 2012, pág. 33), importante definición ontológica de este sujeto que es clave para entender a Pinto:

“Esto es, una concepción sobre lo que se entiende como sujeto individual, siempre en “interacción” o en relación comunicacional con otros sujetos y realidades. Para ser “sujeto o individuo social” es fundamental reconocernos en una relación espacio - temporal, en un aquí y un ahora, donde coexisten otros sujetos en mí misma situación y en donde ambos tenemos en común, un mundo o una vida llena de limitantes que nos condicionan en nuestro ser pero que, al mismo tiempo, nos ofrece las posibilidades u horizontes de ser. Al reconocerse en “interacción con otros” se acepta lo propio de la individualidad, construida en la experiencia de ser, pero al mismo tiempo se reconoce lo propio del otro y lo común sobre lo cual ambos pueden reflexionar y hablar. Por tanto, no hay sujeto

aislado o sólo, siempre hay sujetos en interacción y situados. Ontológicamente, entonces, somos, en cuanto “seres humanos”, sujetos individuales, pero en permanente interacción y situados, territorialmente situados”. (Ídem)

Además de realizar esta afirmación ontológica sobre el sujeto latinoamericano, en cuanto ser cognoscente y ser social, Pinto también reconoce otros dos ejes para entender la configuración de este sujeto epistémico. Uno es que, dentro de la configuración de mundo que se debe entretejer en torno a la enseñanza, debemos comprendernos como sujetos territorializados en una geografía y una cultura. Estas relaciones entre naturaleza y los nombres y sentidos que le otorgamos, no de manera individual, sino como comunidad de individuos, son una de las bases sobre las cuales podemos reflexionar y compartir sentidos, es decir, las bases de un sujeto *epistémico*, capaz de conocer, de generar conocimiento y transmitirlo. El otro eje que propone es que debemos asumir que, en tanto sujetos generadores de sentido y de mundos, estos sentidos/mundos no pueden darse sino en un sistema colectivo. El que seamos sujetos cognoscentes, es decir, que tienen la potencialidad de conocer, implica que seamos sujetos *inacabados*, ontológica, social y culturalmente, lo que posibilita el aprendizaje, y nuestra tendencia a la enseñanza, como un desarrollo individual y colectivo de nunca acabar. Por otro lado, esto implica también nuestra condición ético-política, como sujetos que subsanan su incompletud de manera colectiva, dado que la construcción de sentidos y de mundos no puede ser individual. El docente, por lo tanto, aprende a ser lo que es con y para sujetos epistémico-social situados.

Podemos identificar aquí como Pinto no sólo está realizando una descripción, sino que está proponiendo también un perfil ontológico, antropológico y epistémico del sujeto latinoamericano, es decir, está generando filosofía, con elementos que se adecúan a los lineamientos de la pedagogía crítica latinoamericana, que también la caracterizan como una disciplina enfocada en la territorialidad y situacionalidad de los sujetos, la construcción horizontal y común de saberes, en la eticidad y carácter político de sus participantes, y el rol transformativo que busca tener.

Hechas estas afirmaciones sobre los elementos a considerar para pensar el ser docente latinoamericano, Pinto pasa a revisar los elementos que han sido aportados históricamente desde la filosofía latinoamericana para la conformación de éste.

La preocupación por la producción de conocimiento científico sobre el sujeto epistémico latinoamericano, para Pinto, puede ya evidenciarse en la obra de Mariátegui a principios de siglo, y su preocupación por el carácter colonial del pensamiento ligado a la academia, y la dificultad para identificar las raíces indígenas y mestizas de este, que identifican el pensar con el vivir, la naturaleza y la praxis, y no con el raciocinio y el discurso con el que se identifican el positivismo occidental. Estas preocupaciones se expresan luego en la obra de Salazar Bondy en Perú, y pensadores mexicanos y argentinos que se preguntan por el contenido y posibilidad de un pensamiento latinoamericano originario, y la superación de ese sentimiento ajeno que se tiene al habitar la filosofía occidental. Posteriormente, estas inquietudes repercuten en pensadores como el Argentino Rodolfo Kusch, que contrapone el carácter individualista y tecnificado del pensamiento moderno occidental con la experiencia de la territorialidad indígena, su vínculo con una vida ligada a la naturaleza, la comunidad y espiritualidad como elementos del conocimiento humano.

A partir de las inquietudes de estos autores podemos identificar un intento por realizar una construcción cultural que se sustenta en la razón de explicar la convivencia armónica y equilibrada con la naturaleza, para configurar una imagen genuina del sujeto cognoscente latinoamericano. También destacan los aportes del filósofo mexicano Leopoldo Zea, quien en su libro *La Esencia de lo Americano* presenta la condición cultural del ser latinoamericano como aquel que a partir de una necesidad epistémica de nombrar/identificar/comunicar lo diverso del mundo en una comunidad, se define *metafísicamente*, existiendo una profunda conexión metafísica entre el conocimiento y la comunicación, es decir, entre las dimensiones epistémicas, las comunicacionales/sociales, que incitan la primera, y su carácter ontológico (Ídem, pág. 36).

Dentro de este conjunto de filósofos latinoamericanos, Pinto pone especial atención a Enrique Dussel, y su filosofía de la liberación, expresando sobre este último:

“Tan maciza es su reflexión filosófica que a nivel mundial se le reconoce como el principal exponente de la “Filosofía de la

Liberación”; y esto no es un detalle menor, sino que el reconocimiento a un pensamiento ontológico-ético que se enraíza en la realidad latinoamericana, en la comprensión del ser epistemológico situado (Pinto, 2012, pág. 38)

Para Pinto, Dussel, desde la formulación de la Filosofía de la Liberación en los sesenta ha sido una influencia relevante para el desarrollo del pensamiento latinoamericano y para la pedagogía crítica. Dussel hace, paralelo a Freire, una teorización filosófica sobre la condición de opresión de los sujetos latinoamericanos, y plantea la necesidad de generar modelos de pensamiento alternativos a los sistemas dominantes, que tanto material como culturalmente ejercen una dominación histórica. En este sentido, explica que se genera un sistema de realidad en la que existe la identificación de un yo, lo sí mismo, y una alteridad, otro, en el cual la existencia del yo como sí mismo sólo se da a partir de la exclusión del otro, el marginado, el oprimido. Esta caracterización de una mismidad y una alteridad tiene su fundamento en terminología filosófica formulada en Francia y Alemania en las escuelas fenomenológicas de Husserl, Brentano y especialmente, Levinas, elementos que influyen determinantemente en Dussel.

El carácter ya ético, y no tan sólo ontológico que se da en esta relación se expresa en el momento que Dussel afirma la necesidad de reconocer al otro en su condición de otro distinto de mí mismo, imposible de asimilar (la metafísica como ética que postula Levinas en “Totalidad e Infinito”). Esta necesidad de reconocer al otro en su alteridad, su multiplicidad, es un paso necesario para entender la sociedad de manera intersubjetiva. Mientras la totalización colonial occidental busca asimilar las alteridades en una mismidad objetivizante, la filosofía de la liberación busca romper esta asimilación, asumiendo la inter y multisubjetividad de las sociedades poscoloniales (Dussel, Filosofía de la Liberación, 2013).

América latina es por lo tanto una alteridad dependiente de la totalidad europea. Esta condición de dependencia la ha marcado históricamente, desde su génesis en la conquista española, por conflictos y contradicciones que han preocupado a los filósofos y filosofas latinoamericanos/as. Algunos nombrados por Pinto: Mariátegui, Zea, Kusch, se preguntan por la identidad y posibilidad del pensamiento latinoamericano, como pensamiento original,

la posibilidad de una genuina filosofía latinoamericana, y no una imitación o prolongación del pensamiento europeo. Una emancipación cultural del pensamiento europeo en América Latina implicaría en primer lugar la necesidad por identificar esta condición de alteridad que reviste el pensamiento latinoamericano, y la dependencia de la totalidad europea. Esto implica que nos concienticemos sobre nuestra realidad cultural e histórica, y la capacidad transformativa que se puede proyectar desde esta concientización a nuestros modos de ser, y a la praxis. Para esto es necesario elaborar categorías de pensamiento que tengan su origen en la realidad histórico-cultural latinoamericana y

“Que lleguen a tener validez universal y que puedan éstas marcar paso en el devenir histórico de nuestro pueblo, hasta lograr su determinación y realización plena en el ámbito sociocultural. Pues bien, este es el ámbito de la Filosofía Ética de la Liberación Latinoamericana”. Se trata de ver al SER latinoamericano como ser humano, sujeto situado, que se apropia de su realidad y de su identidad. (Pinto, 2012, pág. 33)
(Citando a Dussel)

Haciendo esta revisión de Dussel y de los autores precedentes, podemos identificar un interés por aunar el carácter epistémico o cognoscitivo del sujeto latinoamericano con su condición histórica, las dimensiones intersubjetivas de su conocimiento del mundo y los necesarios alcances pragmáticos y transformativos en los que, bajo un enfoque ético, debiese verse acabado este sistema filosófico de configuración del sujeto. Esta relación entre conocimiento y praxis se puede, a la vez ver reflejada en esta cita de Dussel (Dussel, Para una ética de la liberación latinoamericana, 1973, pág. 95)

“El hombre es hombre porque comprende el ser, esta proposición tiene dos momentos: la comprensión y el ser. La comprensión es el modo de acceso al fundamento del ser y es ella misma el punto de partida de todo el orden existencial, es decir, el ámbito de la cotidianidad es una comprensión existencial”

Podemos ver como Dussel usa y asocia distintos elementos presentes en la teorización heideggeriana sobre la metafísica en “Ser y Tiempo” (la definición ontológica del ser humano

como ser cognoscente de su mundo, en primer lugar, y en segundo, la capacidad metafísica de la comprensión del *ser*). El giro que le da, sin embargo, y que lo hace una filosofía que contribuye a la praxis liberadora latinoamericana, es que este enfoque de ser cognoscente no lo deriva, como hace Heidegger, al conocimiento metafísico del mundo, sino que su conclusión como sujeto epistémico situado es que esta capacidad cognoscitiva es el punto de partida para la praxis transformadora, y no la mera contemplación heideggeriana (Pinto, 2012, pág. 37), mostrando la tendencia desde el pensamiento crítico latinoamericano de reapropiarse de términos filosóficos, redireccionándolos hacia una concientización con valor práctico.

En resumen, Pinto identifica variados aspectos que desde la filosofía contribuyen a engrosar el panorama teórico de la pedagogía crítica a través de una construcción ontológica y epistémica del ser docente y el sujeto situado latinoamericano. Dentro de los elementos que podemos encontrar más destacables sobre estos aportes, están:

- a) La comprensión de un sujeto como histórico, cultural y manifestado en la intersubjetividad, por lo que es transformado en la formación.
- b) La necesidad de humanización dentro de la praxis de conocer y transformar el mundo
- c) El reconocimiento del sujeto en su ser inacabado, el sujeto latinoamericano necesita constantemente pensar críticamente para optar en su posibilidades de opciones para humanizarse en su mundo

Para Pinto (2012), la filosofía latinoamericana aporta a la pedagogía crítica el énfasis en una comprensión de un sujeto como *histórico, cultural y manifestado en la intersubjetividad*, por lo que es transformado en la formación y la enseñanza. También aporta el énfasis en la necesidad de *humanización dentro de la praxis de conocer y transformar* el mundo. Además, aporta la noción de que, en su *ser inacabado*, el sujeto latinoamericano necesita constantemente pensar críticamente para optar en su posibilidades de opciones para humanizarse en su mundo.

Tomando en cuenta lo revisado previamente visto en Pinto, creo que sería prudente realizar la siguiente pregunta: ¿la pedagogía crítica latinoamericana necesita de la filosofía para realizar sus afirmaciones? O por el contrario ¿acudió a la filosofía porque era la manera más

corta y fácil de justificar sus posturas, las cuales, sin embargo, podían justificarse desde otras aristas, como las ciencias sociales, humanidades, etc.? En primera instancia, creo que la distinción hecha previamente entre aportes fundamentales o secundarios responde en gran medida esta pregunta. Hay aportes filosóficos fundamentales, y otros incidentales. Por ejemplo, es difícil afirmar que *Ser y Tiempo* sea una obra trascendental para la pedagogía crítica latinoamericana, y la postura didáctica/política de Estela Quintar se mantendría sin muchas modificaciones si la autora nunca hubiese tenido acceso a esta obra, mas, por otro lado, sí es una obra importante para la formación y posicionamiento filosóficos de Dussel, que, a pesar de presentar una filosofía liberadora, genuina y con énfasis en la decolonialidad, tiene evidentes préstamos de la filosofía existencialista y la fenomenología occidentales.

Creo que más allá del ejercicio teórico de tratar de categorizar los diálogos que se dan entre distintas culturas, regiones y disciplinas, es necesario considerar que estas relaciones e influencias nunca se dan de una manera unidireccional, y existen innumerables puntos donde el rastreo se hace complicado. La construcción de conocimiento es un proceso orgánico, que se escapa de la referencialidad, y el intento de depuración y separación de elementos teóricos y aportes en una teoría implica siempre una disección artificial, imposible de totalizar.

Por otro lado, hay un punto que vale la pena considerar. La filosofía, según mi posicionamiento, no la realizan sólo filósofos. Si bien está documentado que, por ejemplo, Paulo Freire tuvo un amplio y constante contacto con la filosofía, durante y después de su formación, no tengo sustento para negar que sin la influencia de estas lecturas pudo haber configurado su teoría, que estuvo ampliamente basada también en sus experiencias prácticas como educador (Brito Lorenzo, 2008) (Ortega Valencia, 2018) (Pinto, 2012). Sin embargo, es evidente que la obra de Freire tiene en sí misma presupuestos y metodologías filosóficas. De misma manera Quintar no sólo usa la filosofía de otros autores para fundamentar su obra, sino que esta misma, también produce filosofía: configura, al igual que Freire, sus propios presupuestos ontológicos, presenta posturas éticas y reflexiona en torno a la política y la acción, la comunicación, el conocimiento. Esto se puede extender, por cierto, a otros autores y autoras dentro de la pedagogía y otras disciplinas: de una u otra manera existen planteamientos filosóficos fortuitos o planificados en diversas teorías, que, en principio, no

son principalmente filosóficas. No veo por qué la pedagogía crítica latinoamericana sea la excepción.

Freire se vio necesitado de esbozar una ontología dentro de cuyas coordenadas idealizar sus horizontes pedagógicos. No es una construcción ontológica completamente acabada, pero es lo justo y necesario para su empresa. Más aún, si investigamos en el panorama académico actual, la conformación de propuestas pedagógicas o curriculares, incluso pedagógicas y evaluativas, generalmente para completar la fundamentación de estas posturas en uno u otro momento deben acudir a supuestos ontológicos, epistemológicos y éticos. Incluso la educación popular, si la consideramos como el correlato más pragmático y político de los postulados de la pedagogía crítica, debe tener en su acción presupuestos filosóficos. Yo creo que una cosa es por un lado que estos estén explícitos o implícitos, pero siempre están latentes. A esto me referiré en el siguiente apartado.

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y SUS ASPECTOS FILOSÓFICOS PROPIOS

Hasta el momento hemos revisado ciertos aspectos en torno a los cuales clasificar las distintas influencias que pueden existir desde la filosofía sobre la pedagogía crítica. Sin embargo, ahora puedo preguntar ¿esta enumeración agota todas las formas de influencias o relaciones entre ambos campos del conocimiento?

La mayoría de las relaciones hasta ahora descritas podríamos decir que se presentan bajo la forma de importaciones, es decir, de elementos originados desde la filosofía que son traídos, de maneras directas o indirectas, ya sea de la filosofía europea, o desde la filosofía latinoamericana. Sin embargo, considero que la forma de las “importaciones” no es suficiente para describir la totalidad de las relaciones entre la filosofía y la pedagogía crítica.

Hasta el momento, en la sección anterior mencioné la preocupación por el carácter de intrazabilidad de ciertas referencias e influencias que pueden darse al momento de identificar la totalidad de elementos de un campo teórico que influyeron en otro. Por otro lado, también expresé mi preocupación por, más allá del reconocimiento explícito de uso de fuentes y de aportes de otros autores, la dificultad de saber si algunos elementos de una teoría, en este caso, la pedagogía crítica, son préstamos o aportes de la filosofía, o, por el contrario, son elementos levantados genuinamente de una reflexión desde la pedagogía y coincidentemente

presentan rasgos en común con previas reflexiones filosóficas. Estos problemas podrían reducirse, claramente, tras una indagación bibliográfica acuciosa, mas, considero que esta arqueología o rastreo conceptual de influencias tiene también sus propias limitaciones. Dado el carácter orgánico de la construcción del conocimiento, puede que sea imposible rastrear el origen de cada uno de los elementos presentes en un cuerpo teórico, especialmente en uno tan amplio y múltiple como lo son la filosofía y la pedagogía crítica.

Hecha esta aclaración, ahora propondré otra categoría sobre la cual se puede relacionar la filosofía y la pedagogía crítica latinoamericana, no desde el préstamo o la influencia. Como afirmé previamente, soy de la idea que la pedagogía crítica en si misma genera, a parte de las importaciones filosóficas, posturas filosóficas propias y genuinas, y más aún, forma parte de su esencia la necesidad de formular estas posturas.

¿Por qué podríamos afirmar que la pedagogía crítica formula proposiciones filosóficas, y más aún, genera y adopta posturas teóricas (y prácticas) que son genuinamente filosóficas, desde la interioridad de su sistema? Para sostener esta afirmación, repasemos algunos aspectos centrales de la pedagogía crítica.

La pedagogía crítica se reconoce como una postura que está disputando el monopolio de la autoridad científica y de la producción y reproducción de conocimiento y cultura. El campo pedagógico es considerado, como otros, como un campo en el cual se desenvuelve el conflicto entre dominadores y dominados (Cabaluz, 2015). La pedagogía crítica se reconoce como la pedagogía alternativa no sólo a la pedagogía del dominado desde y para los dominados, sino que también se levanta pragmáticamente como una instancia crítica ante distintos patrones de dominación, oponiéndose “*explícitamente a los derroteros de la educación de mercado, de la cultura autoritaria que prima en numerosas escuelas del país y de las instituciones educativas que reproducen acríticamente el actual patrón de dominación (capitalista, patriarcal, racista, adulto-céntrico)*”. (Cabaluz, 2015, pág. 19)

Además de lo recién mencionado, podríamos hacer una caracterización propia, y mencionar como puntos centrales de la pedagogía crítica latinoamericana, los siguientes elementos:

i) La identificación del espacio educativo no solo como un espacio de transmisión de conocimiento sino también como un espacio de disputa política.

ii) Una postura crítica frente a los paradigmas educativos dominantes y la proposición de modelos de enseñanza críticos como alternativas contrahegemónicas a tales paradigmas.

iii) Destaca el potencial del rol transformativo que puede tener la educación contrahegemónica, y de la coordinación de conocimiento y praxis, con un enfoque liberador, y, por lo tanto, una conciencia ética.

iv) Existe la presencia de perspectivas que favorecen la construcción comunitaria de conocimiento, adecuado a los territorios y abordando a los sujetos que participan de los procesos de enseñanza como sujetos/individuos activos y transformadores.

Podemos ver que en estos elementos una importante carga filosófica. Podemos ver, en el punto (i), que el valor que se le da a la reflexión en torno al conocimiento, su naturaleza, y los alcances que este tiene en la relación intersubjetiva que se da en sociedad. La reflexión en torno al conocimiento implica una teorización epistemológica en la cual, como vimos en Pinto, una reflexión en torno a nuestros modos de percibir el mundo y la relación de nuestro sentidos con la naturaleza, el lenguaje y nuestros aspectos comunicativos. Toda reflexión sobre la producción y reproducción de conocimiento implicaría en cierta medida una definición, implícita o explícita, de ciertos parámetros epistemológicos, donde entrarán en juego también problematizaciones en torno a la verdad, el lenguaje, el sentido, etc.

Las motivaciones históricas y políticas de la filosofía crítica latinoamericanas, desarrolladas en un contexto colonial, capitalista, eurocentrista, racista, patriarcal, etc. han marcado naturalmente una postura crítica de la pedagogía frente a estos elementos contextuales que forman parte del sistema material y cultural hegemónico. Claramente estos elementos contextuales generados desde las esferas de los dominantes tienen sus propios fundamentos filosóficos. Es conocida la fundamentación hegeliana del colonialismo europeo a partir de su interpretación eurocentrista de la historia y la justificación metafísica sobre la cual el pueblo europeo está destinado a la dominación de las alteridades periféricas, alejadas del espíritu universal (Dussel, 1994) o la influencia del liberalismo ilustrado en torno al desarrollo de la educación moderna, o las influencias de la filosofía positivista sobre lo que Freire llamaría la educación bancaria. El carácter cuestionador (punto (ii)) que la pedagogía crítica latinoamericana levanta frente a estos paradigmas hegemónicos identifica que tales están profundamente arraigados en nuestras sociedades y culturas, los reconoce y los asocia dentro

de un sistema material y político. Podemos reconocer como la pedagogía crítica, en su disputa por la producción y reproducción de conocimiento, reconoce y cuestiona aspectos filosóficos subyacentes en la cultura hegemónica, y en esta situación de disputa, genera constructos alternativos para definir la realidad bajo otros parámetros. De esta manera, disputa definiciones ontológicas, antropológicas, epistémicas y éticas de la cultura hegemónica, es decir, cuestiona sus bases filosóficas.

En diversos momentos, se destaca el carácter situado e histórico de los sujetos que participan de la pedagogía crítica. Esto no sólo tiene alcances ontológicos, sino que también por supuesto, éticos (puntos (iii), (iv)). Se construye una noción de sujeto que rompe la lógica del sujeto subalterno, colonizado y de periferia, como también la de ciudadano-consumidor y la de estudiante pasivo-receptor de información. La pedagogía crítica, al hacer una crítica de este sujeto, y al proponer un sujeto activo, participativo, está proponiendo un nuevo paradigma antropológico ligado a ciertos valores emancipatorios y liberadores, enfocados en potenciar la autonomía y autodeterminación de los individuos y territorios *desde dentro*. Todo esto se puede proponer a partir de ciertos andamiajes éticos que soporten una reflexión con miras de que las comunidades alcancen su bienestar y buen vivir. Por último, estas reflexiones ontológicas, epistémicas y éticas están ligadas a teorías sobre la acción, y derivan constantemente en instancias pragmáticas, sin quedarse meramente en la teorización.

De esta manera, podemos afirmar preliminarmente que existen elementos que componen la pedagogía crítica que son a su vez genuinamente filosóficos, más allá de las influencias filosóficas externas que pueda recibir esta. La pedagogía crítica latinoamericana produce y ejercita posturas, formas de reflexión filosóficas, en tanto que éticas, ontológicas, antropológicas y epistémicas.

CONCLUSIONES

Las preguntas iniciales de esta indagación estaban enfocadas en comprobar si existían relaciones e influencias desde la filosofía hacia la pedagogía crítica latinoamericana. Esta pregunta inicial evolucionó luego y fue enfocada a dilucidar qué tipos de relaciones podíamos plantear, en base a una indagación bibliográfica, que existían entre ambos cuerpo teóricos. Dado que el foco, en un principio se establecía en determinar qué tipo de relaciones podían

establecerse entre filosofía y pedagogía crítica, la indagación se encaminó a determinar estas relaciones más allá de las influencias o préstamos de la filosofía, lo que permitió en última instancia afirmar que la pedagogía crítica latinoamericana, al menos aparentemente, genera genuinamente sus propias reflexiones y postulados filosóficos.

Esta direccionalidad filosófica que tiene la pedagogía crítica en última instancia se debe a los elementos que la componen como tal: una perspectiva contrahegemónica, crítica de los presupuestos culturales que estructuran los sentidos con los que conocemos el mundo y nuestra sociedad. La crítica de los presupuestos culturales permea distintas dimensiones filosóficas, como la epistémica (reflexiones en torno a la producción y reproducción del conocimiento), la ontológica (reflexiones en torno a la construcción de sentido del mundo), la antropológica (reflexiones en torno a la construcción de sentido en torno a los sujetos y comunidades) y la ética (sobre los alcances de la coordinación entre teoría y praxis, con un enfoque transformador).

De esta manera, podemos responder preliminarmente que existen evidentes relaciones de influencia entre la filosofía y la pedagogía crítica latinoamericana, y aún más, esta última, a parte de los préstamos o importaciones que podemos detectar que vienen desde la disciplina filosófica, genera sus propias proposiciones y teorizaciones filosóficas.

Como proyecciones de esta investigación, considero que sería muy relevante profundizar sobre los distintos tipos de relaciones establecidas entre filosofía y pedagogía crítica, como también realizar el movimiento contrario, y ver como la filosofía latinoamericana y de otras regiones del mundo se ha nutrido de la pedagogía crítica latinoamericana, en tanto teoría crítica, contrahegemónica, y constructora de sentidos emancipadores. Por otro lado, considero muy interesante direccionar esta investigación en torno a la educación popular. Si consideramos que la educación popular comparte una gran cantidad de elementos con la pedagogía crítica, tanto históricos, como teóricos (Ortega Valencia, 2018), sería interesante hacer una indagación sobre qué elementos filosóficos, tanto importados como genuinos existen en esta específicamente. El valor de esta indagación radica en que implicaría relacionar un campo teórico y ligado a la academia, como es la filosofía, con un campo ligado a la praxis territorial, barrial, y a una disputa cultural encarnada en las comunidades mismas, y no en las instituciones. Soy de la idea que el carácter crítico de la pedagogía crítica no ha

sido heredado desde su presencia en aulas universitarias o desde la influencia de la crítica occidental, sino que emana de la praxis histórica de las comunidades. Esto implica la idea de que es desde las comunidades desde donde se puede generar, sin mediaciones, una reflexión y reapropiación de los sentidos según los cuales comprendemos el mundo, las historia, el conocimiento y la enseñanza.

Bibliografía

- Areyuna, B., Cabaluz, F., & Feli, Z. (2018). Educación y Pedagogías Críticas: Corrientes Emancipadoras de la Educación Chilena. En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar, *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y El Caribe* (págs. 65-94). Buenos Aires: CLACSO.
- Beorlegui, C. (1997). La influencia de E. Levinas en la Filosofía de J.C Scannone y E. Dussel, 1º parte. *Realidad Revista de Ciencias Sociales no.57*, 243-273.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación Popular, Cultura e Identidad desde la Perspectiva de Paulo Freire. En M. V. Moacir Godotti, *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (págs. 30-45). Buenos Aires: CLACSO.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1994). *1492, El encubrimiento del Otro*. La Paz: Umsa, Plural Editores.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la Liberación*. Buenos Aires: Docencia.
- Fernández Mouján, I. (2011). Los Trazos de la Escritura de Freire. *Tabula Rasa No.14*, 11-28.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Jaramillo Ocampo, D., Jaramillo Echeverri, L., & Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos Aportes de Levinas a la Educación. *REvista INIE, Vol. 19 No1*, 1-17.
- Magendzo, A. (2019). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la Educación. *Polis revista Latinoamericana, no15*, 1-19.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur*. La Paz, Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

- Morollón del Río, D. (2018). *Filosofía Latinoamericana en la Pedagogía de Paulo Freire. Influencias y Relaciones hasta 1970*. Xátiva: L'ullal Edicions.
- Muñoz Gaviria, D. (2013). Pedagogías Críticas y Transformación de Sujbetividades. *Kavilando, No.1*, 39-44.
- Nassif, R. (1981). Las Tendencias Pedagógicas en América Latina (1960-1980). En C. (compilación), *El Cambio Educativo. Situación y Condiciones* (págs. 89-119). Buenos Aires, Managua: CLACSO.
- Ortega Valencia, P. (2018). La Educación Popular y su Re-significación en la Pedagogía Crítica. En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar, *Educación Popular en las Pedagogías Críticas en América Latina y El Caribe* (págs. 117-140). Buenos Aires: CLACSO.
- Pinto Contreras, R. (2012). *Principios Filosóficos y Epistemológicos del Ser Docente*. San José, República Dominicana: CEEC/SICA.
- Quintar, E. B. (2009). *La Enseñanza como Puente a la Vida*. México DF: Instituto Politécnico Nacional.
- Retamozo, M. (2011). La Epistemología Crítica de Hugo Zemelman: Política y Metodología. *Estudios Políticos núm. 36*, 35-61.
- Sobrevilla, D. (2007). Una historia de la filosofía latinoamericana. *Revista de filosofía, Universidad de Chile, vol 63*, 87-98.
- Torres Carrillo, A. (2018). ¿Dónde Está lo Crítico de la Educación Popular? En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar, *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y El Caribe* (págs. 118-190). Bueos Aires: CLACSO.