



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

**FILOSOFÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN
NUESTROAMERICANA:
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ENTRE LA DOMINACIÓN Y LA LIBERACIÓN DE
LATINOAMÉRICA**

José Díaz Fernández

Tesis para optar al grado de Magíster en Filosofía

Profesores guías:
Francisco Herrera Jeldres
Carlos Ruiz Schneider

Santiago de Chile, año 2014

Nombre del autor: José Díaz Fernández
Profesores guías: Francisco Herrera Jeldres y Carlos Ruiz Schneider
Título de la tesis: Filosofía política de la educación nuestroamericana: Filosofía de la Educación entre la dominación y la liberación de Latinoamérica
Grado: Tesis para optar al grado de Magíster en Filosofía
Año: 2014
Datos de contacto: josediaz@ug.uchile.cl
Palabras Claves: Filosofía de la educación, Nuestra América, filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación.

Resumen:

La investigación presentada en esta tesis explora y reconstruye una reflexión y un diálogo filosófico sobre la educación en Latinoamérica, sistematizando los mecanismos bajo los cuales la *educación* se ha desarrollado como una praxis de dominación, y fundamentando con ello la filosofía de la educación como *filosofía política de la educación nuestroamericana*.

Para esta labor, en el primer capítulo se hace un recorrido histórico que inicia con el análisis de textos fundacionales de la filosofía latinoamericana. En primer lugar se revisa *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*, escrito por Juan Bautista Alberdi, y *Nuestra América* de José Martí. Para finalizar con la sistematización del llamado debate por la “Filosofía Latinoamericana” entre Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy.

Al segundo momento se accede a través de la sistematización de la controversia por la existencia, características y autenticidad de la filosofía latinoamericana desde la controversia anteriormente abierta entre Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy, brindando los nexos necesario para –en el segundo capítulo de esta tesis–, registrar, sistematizar y criticar un diálogo olvidado en las discusiones filosóficas latinoamericanas contemporáneas sobre educación, diálogo articulado entre Paulo Freire, Iván Illich y Enrique Dussel.

El segundo capítulo, *Pedagogías de la Liberación de los oprimidos*, será el lugar para la realización del análisis crítico del diálogo filosófico que se articula tanto desde la temática de la educación latinoamericana como proyecto de liberación de los oprimidos y excluidos del “naciente tercer mundo”, así como desde la liberación de la educación de su mecanismo colonial de ejercicio pedagógico. Este diálogo filosófico latinoamericano tiene su consumación en un apartado filosófico crítico –denominado *Conclusión*– que evalúa y proyecta los principios y fundamentos de una pedagogía de la liberación desde los oprimidos y excluidos hacia un proyecto nuestroamericano.

A EDA FERNÁNDEZ Y LUIS DÍAZ

*¿Vidas? Vidas jóvenes en años, vidas jóvenes en espíritu,
están sujetas al arbitrio de la fuerza irracional,
están expuestas a la tortura y a la muerte que las alambradas encierran
porque se rechaza la Vida*
Octubre 1973. Comité permanente de Solidaridad – Iquique.

*Entonces, ¿sabéis que ocurrió? Pues que al olor
de las sardinas Marramiau resucitó.
Desde entonces dicen todos:
¡siete vidas tiene un gato!
El Gato Marramiau. Anónimo.*

AGRADECIMIENTOS:

La presente *Tesis* es resultado de un pavoroso, críptico y gran esfuerzo individual y colectivo que durante un largo tiempo –más del esperado–, mermo parte importante de mi afectividad en un estudio solipsista y áspero de fuentes filosóficas e históricas latinoamericanas, logrando madurar –con posterioridad al catastrófico solipsismo filosófico–, en formas colectivas de colaboración, estudio, corrección y crítica feroz de los postulados, categorías, principios y fuentes que construyeron y tiñeron los siguientes párrafos.

Existen múltiples personas y personajes que constituyeron este esfuerzo, particularmente quisiera iniciar agradeciendo la ayuda atenta, cálida y nutritiva (en un amplio sentido) de mi madre Eda, al igual que la contribución desinteresada de mi hermano Daniel. Los cuidadosos comentarios y correcciones que recibí de mis queridos amigos Germán –y con ello su afectuosa familia–, Fernanda Carrillo, Felipe Berrios y Jaime González fueron un aporte significativo, y un requerimiento personal ineludible, para la finalización de esta investigación. Asimismo, la celosa revisión e incisivos comentarios del Prof. Dr. Francisco Herrera contribuyeron a crear un producto consistente y serio a disposición de un lector tanto iniciado en filosofía latinoamericana como iniciándose en este verdadero descubrimiento.

Los suministros y la confianza adquirida por una preocupación y esfuerzo común del grupo Decolonialidad Latinoamericana (www.facebook.com/groups/81603954523), con su nutrida biblioteca electrónica, fueron una herramienta imprescindible para la realización de esta investigación. El congreso XVII Congreso Internacional de Filosofía en México, y en particular, a los participantes del simposio de la Asociación de Filosofía y Liberación que contribuyeron afectiva y conceptualmente con la confianza y el convencimiento de la importancia de este pequeño esbozo de filosofía de la educación latinoamericana. Quisiera guardar hacia el final de estos agradecimientos al filósofo Enrique Dussel, quien con una afectividad universal y monumental me recibió y acompañó en una conversación inspiradora y apremiante en el camino que significa *nuestra* Filosofía de la Liberación...

¡Adiós y adelante! E.D.

Y siendo esto así, bien puedes comprender ¡oh Leopoldo! si es que conoces las costumbres y naturaleza de una y otra gente, que con perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo é islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores á los españoles como los niños á los adultos y las mujeres á los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles á gentes clementísimas, de los prodigiosamente intemperantes á los continentales y templados, y estoy por decir que de monos á hombres.

Juan Ginés de Sepúlveda. *De la justa causa de la guerra contra los indios.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I CAPITULO. FILOSOFÍA NUESTROAMERICANA: ENTRE ORIGEN Y DOMINACIÓN	13
I SECCIÓN. LA IDEA DE UNA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA, UN VERDADERO DESCUBRIMIENTO	
§1. Juan Bautista Alberdi: La filosofía como un pensar para (nuestra) América	13
§2. José Martí: <i>Nuestra América</i> , la creación de una política entre ética y saber	18
§3. José Carlos Mariátegui: Uno de los ensayos, ¿existe un pensamiento hispanoamericano?	23
§4. El grito de Córdoba: una reforma (aún) necesaria	27
§5. José Gaos: <i>Filosofía Americana</i> como fruto de una guerra	29
II SECCIÓN. ENTRE BONDY Y ZEA: CONDICIONES PARA LA EDUCACIÓN NUESTROAMERICANA	
§6. Augusto Salazar Bondy: filosofía nuestroamericana	33
§7. Leopoldo Zea: la circunstancia filosófica latinoamericana	39
§8. El debate del Salvador: Dependencia cultural y creación de cultura en nuestra América	46
III SECCIÓN. LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE NUEVO: PEDAGOGÍA PARA LA LIBERACIÓN.	
§9. Aprender la liberación nuestroamericana	52
II CAPITULO. PEDAGOGÍAS DE LA LIBERACIÓN DE LOS OPRIMIDOS	58
I SECCIÓN. PAULO FREIRE: LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD Y PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO	
§10. Paulo Freire: pedagogía de la liberación.	61
§11. Contexto, estar-con-y-en-el-pueblo	62

§12. Vocación Ontológica (<i>Continuación... punto a</i>)	72
§13. Concientizaçáo (<i>Continuación... punto b</i>)	76
§14. Crítica a la crítica	82

II SECCIÓN. IVÁN ILLICH: ALTERNATIVAS Y LA SOCIEDAD DESESCOLARIZADA

§15. El currículum oculto de la <i>Pedagogía de la liberación</i>	89
§16. Iván Illich y el CIDOC	92
§17. La liberación de la pedagogía: entre la vaca sagrada y la desescolarización de la sociedad	94
§18. Desescolarización de la sociedad	98
§19. Crítica a la sociedad escolarizada y a la desescolarizada	104
§20. Diálogo filosófico-político-educativo: Freire, Illich y Salazar Bondy	108

III SECCIÓN. ENRIQUE DUSSEL: LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA

§21. Freire, Illich y Dussel: la continuación de diálogo filosófico-político-educativo	112
§22. Filosofías de la Liberación: bases para un panorama histórico	114
§23. Enrique Dussel y su Filosofía Ética de la Liberación	120
§24. Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular	127
§25. El anti- <i>Émile</i>	132
§26. La pedagógica de la liberación latinoamericana	134

CONCLUSIÓN 142

I. De la filosofía latinoamericana	143
II. De la filosofía política de la educación nuestroamericana	148
III. Del educador como curador del market	158

BIBLIOGRAFÍA 168

INTRODUCCIÓN

La historia de la enorme masa de tierra que se extiende desde Cabo de Hornos hasta el Ártico, puede ser contada desde la dominación, la exclusión y los diversos genocidios que sus pueblos han padecido, así como también, desde sus innumerables independencias, resistencia, luchas y respuestas al canibalismo civilizado que ha sufrido. Determinando otrora la totalidad del sentido-mundo moderno, y con ello, el modo de representación del planeta y sus habitantes. La dominación, no siendo exclusiva de *América Latina*, está presente en ella y en otras regiones coloniales, que hace patente su ferocidad.

El devenir de las *Indias Occidentales* desde su “descubrimiento” hasta la “globalización” ha sido la historia de la dominación sobre este “Nuevo Mundo”, la cual se ha desarrollado bajo una paradójica formulación, desde los discursos de salvación, progreso, modernidad, democracia y libertad; todos éstos destinados a constituir una única, verdadera y deseable interpretación del desarrollo, proyecciones y alternativas del ser humano, construyendo –de forma global– la única escala de valores y principios bajos los cuales los hombres y mujeres serán medidos y categorizados. Buscando con ello la conformidad del ser humano en la plenitud de un único modelo de vida deseable, es decir, una ontología, epistemología y ética de la dominación, cuya tarea ha sido silenciar y exterminar cosmovisiones, culturas, además de millones de hombre, mujeres, niños y niñas, hasta el día de hoy, fustigando –en su dimensión política– proyectos de auto-constitución soberana de la libertad, bajo criterios de inferioridad, cercanía o similitud con un modelo único y preferible de humanidad ideal –actualmente neoliberal y globalizada–. Este fenómeno será expresado por la filosofía latinoamericana actual bajo la categoría de *colonialidad* del poder, saber y ser, el cual constituye el marco general de desarrollo de esta investigación.¹

La colonialidad del saber es una categoría particularmente relevante para la problemática filosófica actual, que atañe de forma directa a los conflictos políticos desarrollados en Chile durante los últimos años. El llamado “conflicto estudiantil”, si bien

¹ Cfr. RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

no ha avanzado abiertamente como una lucha contra la episteme moderna ni ha pregonado el derrocamiento del paradigma del conocimiento contemporáneo, tensiona precisamente el “poder” del “saber” colonial, en su instanciación conceptual más evidente: la educación, y desde sus instituciones más relevantes: las escuelas y las universidades. El reclamo contemporáneo estudiantil es un atisbo de una problemática más profunda, la cual busca en mano de los “estudiantes” poner en jaque el sentido completo del ser humano como sujeto de relaciones puramente económicas-mercantiles.

Respecto del presente informe una de las razones que motivaron la elección del tema de investigación, la filosofía política de la educación latinoamericana, radica en la esperanza de contribuir con una panorámica más amplia a la problemática educacional chilena, aunque por motivos de extensión y de objetivos no se incursiona en el siglo XXI ni se asume la especificidad de Chile, sino que contribuye a la discusión central de pensar-fundamentar la educación desde Latinoamérica. Esta investigación nace desde la profunda convicción que el pensamiento latinoamericano tiene algo importante que aportar, descubriendo, fundamentando y articulando la dinámica de la dominación pedagógica en Latinoamérica.

La profunda dominación latinoamericana hace de «Latinoamérica», en tanto término, ya un problema, puesto que su mismo nombre ha sido fruto de la dominación, hemos sido declarados “habitantes del Nuevo Mundo”, y aquí debemos preguntarnos para quién es nuevo este continente. También fuimos declarados “americanos”, es decir, habitantes del continente de Américo Vespucio; descubierto para quién, es otra de las preguntas que la analítica del significado deja en su ir y venir de relatos. Aceptando con mayor o menor grado que somos «latinoamericanos», nos hemos reconocido bajo la proyección política que las elites criollas impulsaron en un afán de modernización, como muy bien nos lo recuerda Walter Mignolo.² Sera la noción francesa de ciudadanía, de los derechos individuales, de la autonomía, la libertad y la emancipación, la que dará el paso a las revoluciones independentistas latinoamericanas, y es desde aquello, que viviríamos en una constante contrariedad entre una pertenencia e inautenticidad con la tradición.

² Cfr. MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. 1ª ed., Carolina del Norte-2004. Trad.: Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona, Gedisa, 2007.

Al convertirnos a la civilización –ganando nuestra mayoría de edad–, cometimos el acto fundacional de nuestra civilización, pero no será contra Europa ni contra la América Sajona que nos volveremos colonizadores, sino que será contra los “indios y los negros”, quienes al no comprar su salvación a manos del latín ni del intercambio comercial con la burguesía criolla, no podrán ser considerados plenamente seres humanos. El curso de la Independencia (de España) instanciará una lógica ilusoria de libertad en manos de una nueva colonia, convirtiéndonos en colonizadores de los excluidos de la civilización moderna: mujeres, homosexuales, niños y niñas, indígenas, “los pobres”, entre algunos, y a su vez, hundiéndonos en un olvido del nuevo colonizador, el “patrón del norte”, en un nuevo giro de la dominación.

Al pasar un siglo de significados de nuestro continente –a fines del siglo XX–, ahora seremos sudamericanos, bajo la idea de un subcontinente y sub-habitantes, debajo de los Estados Unidos de América, tierra prometida de la libertad y la democracia, que en repetidas ocasiones se toma para sí el derecho de rectificar a los latinos que intentan constituir nuevas significaciones de la democracia o la libertad. Es por ello, que impera la acción de nombrarnos, y no solo nombrarnos, sino que además constituirmos desde un proyecto, que si bien no unifique una diversidad cultural preciosa, reclame para sí la validez y la legitimidad de sí misma, en un proyecto fundacional nuestroamericano.

A raíz de lo anterior, la elección de lo *nuestroamericano* como matriz de la investigación en esta investigación no es un locus enuntiationis azaroso ni neutro, sino que implica la toma de posición sobre lo que considero un aporte importante en la historia de la filosofía latinoamericana, la valorización de *Nuestra América* sobre una América que no es nuestra. Lo nuestroamericano será utilizado como un símbolo de un proyecto de auto constitución, soberana y libre de Latinoamérica, definiendo y reconociendo la legitimidad y la validez de las prácticas y saberes de resistencia al avance del colonialismo e imperialismo, restringiendo este último término –Latinoamérica– y a una realidad material e histórica, no menos importante.

En esta investigación interpretaré *Nuestra América* como proyecto y ejercicio de liberación, instanciando un discurso de la posibilidad, ahí donde la filosofía contemporánea queda reducida al diagnóstico o a la crítica de los meta-relatos. La realidad

nuestroamericana se distingue como una construcción política, económica, epistémica, ética, que puede ser pensada y proyectada desde la comprensión de lo “nuestro” como valioso. Por ello, el pensar nuestroamericano será un pensar que se desarrolla desde la negación de la vida, desde la colonialidad, del genocidio, es decir, desde la dominación. En este sentido, el filósofo Enrique Dussel es decisivo en esta investigación, pues presenta el fundamento metodológico y ético que sostiene este estudio,

El punto de arranque fuerte, decisivo de toda la crítica y como hemos indicado, es la relación que se produce entre la negación de la *corporalidad*, expresada en el sufrimiento de las víctimas, de los dominados [...], y la toma de conciencia de dicha negatividad.³

El conocimiento de la historia y de la filosofía de los hombres latinoamericanos no es una constatación testimonial de “una parte” de la historia universal de la filosofía (que nos corresponde completar como miembros del tribunal universal de la razón), sino un replanteamiento completo del quehacer filosófico, que instancia como premisa básica el ponernos a nosotros como valiosos, y con ello, considerar el conocimiento de nuestra historia como urgente. La dominación, exclusión y el sufrimiento latinoamericano sólo aparecen a la vista del pensador cuando éste pone a Latinoamérica como valiosa, un “a priori antropológico” como lo llamará Arturo Andrés Roig.⁴

La dominación a lo largo de sus más de 500 años ha sido un proceso con hitos sangrientos e irruptivos en el todo social, desde Francisco Pizarro y Hernán Cortés con sus intelectuales “orgánicos” como Juan Ginés de Sepúlveda, hasta Pinochet con los Chicago Boys; pero, y aquí su mayor peligrosidad, también ha sido un proceso paulatino y silencioso, que bajo las buenas maneras y las instituciones, ha logrado introyectar la peor de todas las dominaciones, la que esconde su labor, llegando a ser naturalizada en universales que expresan y rigen el comportamiento del cosmos entero. De ahí que resulten altamente atractivas y difundidas, en mundo intelectual latinoamericano, las críticas a las instituciones y prácticas que cumplen la función de introyectar una comprensión unívoca del ser humano, que el mundo moderno confeccionó como único referente de sentido posible.

³ DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trota, 1998. p. 309.

⁴ Cfr. ROIG, Arturo. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1981

La colonialidad será el proceso paulatino encargado de introyectar la dominación cultural, desde el prisma donde toda cultura que no sea católica, moderna, científica, liberal-democrática, económica-científica será suprimida o silenciada bajo los rótulos de ancestral, primitiva, bárbara, analfabeta, entre algunos, en un proceso de folclorización de formas de vida, culturas, *Weltanschauung*, todas diversas, bajo un proceso colonial y antidemocrático que utilizará las banderas del progreso, libertad y la democracia para su cometido.⁵ Dentro de estas prácticas y saberes emerge la *educación* –en su aspecto negativo– como un régimen civilizatorio, que a través de sus prácticas silenciosas, progresivas y obligatorias, ha perpetuado el colonialismo; pero, también, –en un sentido positivo–, como un espacio de resistencia y ejercicio democrático de liberación de los oprimidos, bajo el rescate y la recuperación de los saberes populares, de una cultura popular.

El filósofo Castro-Gómez es altamente ilustrador de este sentido,

La constitución define formalmente un tipo deseable de subjetividad moderna, la pedagogía es el gran artífice de su materialización. La escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los “ideales regulativos” de la constitución estaban reclamando. [...] El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad.⁶

Algún pensador incrédulo de la dominación latinoamericana puede desestimar gran parte de esta formulación filosófica, empero se convertiría en un insensato si no reconociese que la educación y los educadores ejercen un poder constituyente único sobre los educandos, pudiendo con ello, y gracias a la institucionalidad que los nutre y los protege, edificarse en el leviatán contemporáneo, capaz de destruir, traumatizar y vulnerar a sus educandos, en un proceso orgánico institucionalizar un modo de producción capitalista y una reproducción de la diferencias y desigualdades sociales. Ante estos peligros, pensar la educación y la dominación es contribuir en un proceso global de constituir la dignidad humana, desde la

⁵ Cfr. FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta, 2004.

⁶ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”* En: LANDER, Edgardo (Compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000. p. 149.

herramienta que significa la filosofía y desde las posibilidades que significa la educación como liberación.

La educación será para efectos de esta investigación un conjunto de relaciones epistemológicas, políticas y éticas que los sujetos establecen a lo largo de su existencia, en su camino de creación o reproducción de la vida, determinado esencialmente por fines políticos –tanto de liberación como de dominación–.⁷ Como lo señala Cecilia Sánchez en un interesante artículo, ventajoso para recobrar el sentido general de esta investigación,

De allí que la primera gran traducción, la más política de todas, va ejercerse, justamente en torno de la semántica profunda del término «educación». Inspirados en Rousseau y Kant, entre otros, educar pasó a ser sinónimo de «civilizar» [...] En la primera noción se juega la adaptación a las nuevas exigencias homogeneizantes que comienza a imponer la nueva sociedad.⁸

Y es la escuela una de las instituciones que cumple el papel de la constitución de un solo tipo deseable de subjetividad moderna-modernizadora, medida por su éxito en la adquisición de conocimientos, hábitos, valores y modelos culturales que permitirán el desempeño cabal en el modo productivo de la modernidad. Siguiendo una similar matriz de pensamiento, Santiago Castro-Gómez señalará lo siguiente,

Para ser civilizados, para entrar a formar parte de la modernidad, para ser ciudadanos colombianos, brasileños o venezolanos, los individuos no sólo debían comportarse correctamente y saber leer y escribir, sino también adecuar su lenguaje a una serie de normas.⁹

Considerando lo anterior, la resignificación o reedificación de relación entre educación y política es la tarea más apremiante de filosofía de la educación latinoamericana, es por ello que este ámbito de la filosofía se debería constituir como una filosofía política de la educación, puesto que su objeto de estudio será la educación que se ha desarrollado como un manual para la creación del buen ciudadano, como bien lo señala Castro-Gómez. El

⁷ Esta definición preliminar, la entiendo en una relación de oposición con la pedagogía, pues, defino ésta, como una técnica, práctica o saberes metodológicos para la enseñanza y el aprendizaje, siendo ésta última, derivada de una concepción de la primera.

⁸ SÁNCHEZ, Cecilia. *El surgimiento de los Estados-nación y las políticas pedagógicas como herramienta de integración social y control en Iberoamérica en el siglo XIX*. En: VV.AA. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*. Ed. Arturo Andrés Roig. Madrid: Trotta, 2000. pp. 109-126. p. 119.

⁹ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”* En: LANDER, Edgardo (Compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000. pp. 145-161. p. 151.

sentido filosófico de esta investigación no radica en el cuestionamiento de la educación desde el aprendizaje neurobiológico o neurolingüístico; sustrayendo los compromisos políticos y éticos de una preocupación colectiva y entregando al mundo privado de las ciencias –autoproclamadas neutrales y universales–, sino que constaría en descubrir, fundamentar y proyectar las razones por las cuales la educación en Latinoamérica se ha convertido en un aparato de dominación, como lo señalan los filósofos anteriormente citados, no solo se aprende a leer y a escribir, sino que aquello se realiza en un determinado lenguaje, aprendiendo a actuar una lengua, un lenguaje del buen ciudadano civilizado.

Recogiendo el sentido anterior, interpretaré la educación latinoamericana como un afinado instrumento de confección de lo social, por medio del cual los estados nacionales –ya secularizados de la religión y el Reino de España–, instanciarán la nueva religión de la dominación pedagógica, puesto que ésta será la única encargada de entregar la llave para la vida plena. Aquello será la expresión más rudimentaria de la dominación educacional actual, la cual universalizando e instaurado la obligatoriedad de la escuela, en base a la eficiencia, eficacia, calidad, estandarización y la igualdad, ha mercantilizado toda un faceta de la subjetividad humana: la capacidad de aprender y crear espacios mayores y más complejos de libertad.

La problemática actual en educación en nuestro país –y por extensión al Latinoamérica entera–, el lucro, el marco regulador dictatorial, la eficiencia, la eficacia, la calidad, el liderazgo, la estandarización y hasta el *bulling* en los colegios, no logran dar con el problema esencial de la educación, sino que más bien son síntomas de una herida más profunda que nos obliga pensar la educación desde otro lugar, y ese lugar es la filosofía latinoamericana, donde la dominación y la colonialidad serán el prisma que dote de sentido a toda reflexión filosófica.

Y es desde lo anterior, que entenderé la educación como una práctica esencialmente política, no accidentalmente política, pues ella se estructura, o bien bajo objetivos de eficacia (criterio de poder), eficiencia (criterio de saber) y calidad (criterio de ser) de un educado para lograr un desempeño cabal en el papel productor que la *sociedad* ha determinado, mediante instrumentos de medición y graduación del desarrollo humano, del ser hombre. O bien, con el claro objetivo *transversal* de liberación de la explotación y

opresión, hacia nuevas y más amplias formas de organización de la comunidad, de los educandos.

En este contexto, la labor que le correspondería a la filosofía es pensar los fundamentos por los cuales la educación se ha desarrollado como una praxis de dominación; desde la consciencia clara que el *quehacer* de la filosofía no debe acabar en la dilucidación de aspectos metodológicos o didácticos de la educación, aunque ellos conformen parte importante de las herramientas de la dominación y la liberación, sino que debe alcanzar los fundamentos de esta praxis. Con ello, se propicia el quehacer crítico frente a toda forma de dominación, que en su aspecto pedagógico nos obliga a repensar desde los oprimidos y excluidos, desde los discursos de liberación de los oprimidos y como liberación del mecanismo colonial de ejercicio pedagógico. Dichas categorías nos han abierto la filosofía latinoamericana, puesto que ésta se ha tomado a sí misma como objeto de reflexión filosófica.

Bajo el panorama anterior, esta investigación tiene como objetivo principal reconstruir una reflexión y un diálogo filosófico sobre la educación en Latinoamérica, sistematizando los mecanismos bajo los cuales la *educación*, se ha desarrollado como una praxis de dominación, fundamentando la filosofía de la educación como *filosofía política de la educación nuestroamericana*, comprometida esencialmente con la liberación de los oprimidos y excluidos bajo un proyecto político fundacional que no puede desconocerse.

En otros términos, esta investigación busca construir la conceptualización de la *filosofía política de la educación nuestroamericana* en un primer momento histórico, y en un segundo momento, de registro de un diálogo olvidado en las discusiones filosóficas latinoamericanas contemporáneas. Para ello, requiere de las herramientas que la investigación en la historia de la filosofía latinoamericana nos otorga, es decir, los conceptos e insumos necesarios que esta tradición ha producido para fundamentar la necesidad de pensar *nuestra* educación, donde la reflexión latinoamericana realiza constantes nexos entre la filosofía y la necesidad de transformación de la educación. Esto se desprende desde algunos de los textos “fundacionales”, como es el caso de los escritos de Juan Bautista Alberdi y José Martí, dando paso a un proceso de sistematización de los

presupuestos y objetivos que la *filosofía nuestroamericana* debería cumplir al pregonar la realización de un auténtico quehacer *pedagógico nuestroamericano*.

La sistematización de una controversia por la existencia, características y autenticidad de la filosofía latinoamericana, a través del diálogo entre Augusto Salazar Bondy y Leopoldo Zea, brindará el nexo necesario hacia un análisis conceptual, descriptivo y crítico de un diálogo filosófico articulado bajo la temática de la educación latinoamericana entre Paulo Freire, Iván Illich y Enrique Dussel –en un segundo capítulo–. En éste, la reflexión compartida sobre tópicos similares posibilita la denominación de *filosofía política de la educación nuestroamericana*, sistematización que tensionará las congruencias más que las discrepancias, sin dejar de mostrar algunas de ellas, construyendo en sus reflexiones finales, un apartado filosófico crítico para evaluar y proyectar una pedagogía de la liberación desde los oprimidos y excluidos hacia un proyecto nuestroamericano.

La selección de los autores y los fenómenos históricos que son analizados en esta tesis, tiene los límites que cualquier investigación presenta; impedida de analizar la totalidad de las aristas y expresiones, jerarquiza, selecciona y valora las obras filosóficas latinoamericanas para lograr realizar sus objetivos. No pretendo en este estudio describir la totalidad ni de la filosofía de la educación latinoamericana ni de los pensadores ni las obras filosóficas que le son asociadas, muchas de las cuales desconozco en profundidad, cuando no en su superficialidad, sino que pretendo construir un núcleo problemático, sistematizando y reconociendo sus aristas generales y específicas de preocupación filosófica desarrollada en Latinoamérica sobre la educación.

La investigación que he descrito en su aspecto metodológico, será expuesta al lector en dos capítulos; el primero de ellos, que lleva por título *Filosofía Nuestroamericana: entre origen y dominación*, concentra la investigación histórica de la controversia sobre la existencia, características y autenticidad de la filosofía latinoamericana, y el desafío que aquello significa para la *filosofía política de educación nuestroamericana*. Este primer capítulo inicia desde un texto fundacional para la discusión sobre la filosofía latinoamericana, *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea* de Juan Bautista Alberdi, el cual pregonar la necesidad de generar un “curso de filosofía” que dé cuenta de

las necesidades específicas que este pensador reconoce para latinoamericana. El segundo párrafo de esta tesis, continúa la investigación desde *Nuestra América* de José Martí, con el fin de hacer emerger en el discurso filosófico la dominación y la colonialidad latinoamericana, como conceptos estructuradores de la realidad de nuestro continente. Así como también, la urgencia de la creación de un pensamiento desde la identidad y la dominación de nuestra tierra, hacia su liberación.

El análisis de dos expresiones más comentadas de la filosofía latinoamericana del siglo XIX, dará paso a un siglo XX en manos de José Carlos Mariátegui, que hará suya esta reflexión, propiciando con ello, la formación de una reflexión constante sobre el carácter y la existencia de la *filosofía latinoamericana*. Esta reflexión tomará a «Latinoamérica» como objeto valioso para la reflexión filosófica, valioso en el único sentido posible que este filósofo ve al pensamiento, como una herramienta para acabar con la dominación, explotación y colonialismo en Latinoamérica. Dicho espíritu de época hará eco en los jóvenes cordobeses que en 1918 impulsaran una *Reforma Universitaria*, cuyo manifiesto analizaré como una instancia de transformación de la política educativa colonial, pues es uno de los hitos que la *filosofía política de la educación nuestroamericana* debería tener en cuenta como suministro para su constitución.

Dentro de este primer capítulo realizaré la sistematización del llamado debate por la existencia de una filosofía auténticamente latinoamericana, es decir, la controversia por las características que esencialmente debe poseer la filosofía latinoamericana para ser una auténtica filosofía, y no una mera repetición e imitación de los cánones de pensamiento “universal”, bajo los cuales Latinoamérica ha sido transformada en una tierra de explotación, miseria y dominación, producto de un colonialismo que no acaba con la colonia. La renovación del debate por la autenticidad de la filosofía latinoamericana se producirá bajo la influencia del circunstancialismo de filósofo español José Gaos, quien además de este aporte conceptual a la filosofía latinoamericana –que ya contaba con esta preocupación–, impulsa un proyecto de rescate de la “Historia de las Ideas”, que Leopoldo Zea coordinara con gran éxito, y desde el cual es posible considerar una nueva época en la historia de la filosofía latinoamericana.

El segundo capítulo, *Pedagogías de la Liberación de los oprimidos*, será el lugar para la realización del análisis crítico de un diálogo filosófico, que se articula desde la temática de la educación latinoamericana como proyecto de liberación de los oprimidos y excluidos del “naciente tercer mundo”, así como de liberar a la educación de su mecanismo colonial de ejercicio pedagógico. Este diálogo filosófico latinoamericano desarrollado por Paulo Freire, Iván Illich y Enrique Dussel, se producirá durante el convulsionado periodo histórico que va desde los inicios de los años 1960 hasta mediados de los 1970. Este será el principal periodo histórico-filosófico de investigación, desde el auge del desarrollismo-modernizador latinoamericano hasta el periodo de las dictaduras cívico-militares, el cual interpreto como un cuerpo de reflexión consistente entre sí, cuestión que pretendo comprobar sistematizándolo bajo tres criterios: autenticidad, crítica y proyección.

El primero de éstos, cumple la función de delimitar y fundamentar la autenticidad de una determinada filosofía de la educación como latinoamericana, desde su compromiso con un pensar situado en Latinoamérica y desde las determinaciones existenciales que lo componen, es decir, desde la subjetividad latinoamericana y su circunstancia histórica. Este conjunto conceptual será tematizado por estos autores bajo el término *pueblo* o *cultura popular*. El segundo criterio interpretativo, constituye la filosofía latinoamericana como un *quehacer* esencialmente crítico de la totalidad vigente, es decir, será un pensamiento para la liberación de toda dominación, donde la *educación* es una de ellas. Esta tarea de liberación deberá ser cumplida en diversas instancias, donde la intersubjetividad –*diálogo* de Paulo Freire–, la institucionalidad –*desescolarización* de Iván Illich– y la ética –*pedagógica* de Enrique Dussel–, son algunas de ellas. El último momento conceptual de este análisis y sistematización, otorga la fundamentación a la *filosofía política de la educación nuestroamericana* desde un discurso sobre la dominación que el ejercicio de la pedagogía produce hacia el plano de la praxis de liberación concreta, hacia un proyecto fundacional que he denominado *nuestroamericano*: un discurso o lenguaje de la posibilidad.

El panorama anterior será el camino en la filosofía latinoamericana que el lector transitará en un ejercicio de re-descubrimiento de América. Tanto la revisión histórica del primer capítulo y la cronología filosófica del segundo, como el carácter de integración e interacción dialógica entre estos filósofos, fundamentan la construcción constante de la

historia de la filosofía latinoamericana desde el acto de poner como valiosa la historia de nuestro pensamiento en respuesta a los problemas que en cada época han aquejado a sus pensadores, así como también, los procesos históricos de liberación de estos pueblos.

I

CAPITULO

FILOSOFÍA NUESTROAMERICANA: ENTRE ORIGEN Y DOMINACIÓN

I SECCIÓN

LA IDEA DE UNA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA, UN VERDADERO DESCUBRIMIENTO

§1. Juan Bautista Alberdi: La filosofía como un pensar para (nuestra) América

Es conocimiento de “oídas” que el primer pensador que se enfrentó a la filosofía latinoamericana fue el argentino Juan Bautista Alberdi (1810-1884) –miembro de la llamada Segunda Independencia de América, de la *Emancipación Mental*¹⁰–, en su ya clásica obra *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*.¹¹ Éste texto es un propuesta programática para la enseñanza de una naciente filosofía muy particular, una latinoamericana. Desde aquello, ríos de tinta han dibujado una reflexión en torno a la posibilidad, pertinencia o características de una filosofía “en”, “para”, “de” y “sobre” América, Iberoamérica, Sudamérica, Latinoamérica, *Nuestra América*, etc. Cada una con diferentes matices u horizontes.

En el transcurso de este capítulo no intentaré reconstruir en su totalidad el debate por el sentido de la filosofía (latinoamericana), sino referirme a los momentos que ayuden a sustentar y comprender la raíz de una filosofía política de la educación nuestroamericana.

Los filósofos han definido permanentemente su tarea como la búsqueda de la verdad, y han entendiendo ésta de múltiples maneras: como concepto, idea perfecta, causas, correspondencia entre la “cosa” y su “enunciado”, etc. Para cada época su predicado. Lo

¹⁰ Cfr. ZEA, Leopoldo. *Filosofía americana como filosofía sin más*. 1ª ed., 1969. México D.F.: Siglo XXI, 2010.

¹¹ ALBERDI, Juan Bautista. *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*. Ed., Cuadernos de cultura latinoamericana 9. 1ª ed., Original., Montevideo-1842. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.

que ha sido claro y distinto en la filosofía es su labor constante de repensar, recordar y reflexionar lo fundamental. La filosofía ha sido una reiteración de una reflexión que busca en su historia comenzar desde su propio origen.

Recogiendo el sentido anterior para Juan Bautista Alberdi la labor de la filosofía es ser un pensamiento insidioso sobre la realidad, para éste, los filósofos “...*cada vez que han filosofado, veremos que no han hecho otra cosa que tentar la solución del problema del Origen, naturaleza y destinos de las cosas*”.¹² El pensador argentino Juan Bautista Alberdi es el pensador que da el punto de inicio a una reflexión para toda nuestra historia. El éthos filosófico –si nos es permitido usar aquella expresión– está caracterizado por un pathos de *Origen*, de búsqueda de *sí mismo*, y aquello determina de forma explícita o implícita toda la reflexión filosófica. Si bien Juan Bautista Alberdi no es el primer filósofo latinoamericano, es el primero en preguntarse por una filosofía con apellido latinoamericano y no es azaroso que aquella pregunta tenga aparejada como objetivo pensar una filosofía para ser enseñada. Debemos recordar que aquí la importancia es doble, pues se trata de la filosofía latinoamericana que debe ser enseñada. Este opúsculo es un programa para la preparación de un curso de Filosofía. Y como buen filósofo, generará la instancia para la primera pregunta sobre las características de una filosofía propiamente latinoamericana; la siguiente es parte de su respuesta,

No hay, pues, una filosofía universal, porque no hay una solución universal de las cuestiones que la constituyen en el fondo. Cada país, cada época, cada filósofo ha tenido su filosofía peculiar, que ha cundido más o menos, que ha durado más o menos, porque cada país, cada época y cada escuela han dado soluciones distintas de los problemas del espíritu humano.¹³

Para este pensador, la filosofía es peculiar, propia y específica a las determinaciones nacionales y epocales de sus creadores. Determinada por el fuego del espíritu humano, siempre actualizable, cuya labor es ejercida como un enfrentamiento con cuestiones de fondo o de origen. Aquello ni es complejo ni debería presentarnos mayores problemas. Sin embargo, en la cita anterior se esconde tímidamente el concepto –resentido entre algunos

¹² *Ibid.*, p. 5.

¹³ *Ibid.*, p. 6.

filósofos—: soluciones. La filosofía para éste tiene que ver con dar soluciones no solo con entregar respuestas. Donde las soluciones implican necesariamente un nexo con la práctica.

Para este pensador la filosofía especulativa se preocupa de las preguntas, y la filosofía práctica se preocupa de los problemas “...aplicada a los intereses sociales, políticos, religiosos y morales de estos países”.¹⁴ Por lo cual, la solución de Juan Bautista Alberdi a la pregunta *qué es filosofía* no deja de ser una respuesta que levanta sospechas. Y es desde lo anterior –filosofía como solución–, que la “primera” caracterización de filosofía latinoamericana se liga con los intereses/problemas fundacionales de una civilización por conquistar, una filosofía al servicio civilizatorio de occidente,

La filosofía está ligada a todo lo que hay de más positivo, de más real, de más indispensable en la vida; a las artes, a las leyes, a la política, a la economía, a la industria. Ella es la suprema ley, la sagrada antorcha que enseña al hombre cómo debe proceder, cómo debe adquirir, cómo debe gozar, cómo debe ser dichoso.¹⁵

El carácter de *sagrada antorcha*, de guía del acontecer social y político, que representa la filosofía, la hace constituirse desde una disposición político-práctica, que el programa *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea* expone claramente, cuando señala que la más alta forma de desarrollo filosófico es la ética y la política de la propia civilización, es decir, es gracias la filosofía como forma superior de articulación u orden del conocimiento que apremia constituir un nuevo espacio político. Juan Bautista Alberdi afirma que la importancia del pensamiento filosófico no está solamente en un ámbito teórico, sino fundamentalmente práctico. Y sobre esto toma sentido la vinculación necesaria entre filosofía latinoamericana y la práctica política que Alberdi propone.¹⁶ La filosofía latinoamericana debe tener un objetivo esencialmente político y social,

Es un deber de todo hombre de bien que por su posición o capacidad pueda influir sobre los asuntos de su país, de mezclarse en ellos [...] averiguando dónde está el país y dónde va; y examinando para descubrirlo, dónde va el mundo, y lo que puede el país en el destino de la humanidad.¹⁷

¹⁴ *Ibid.*, p. 9.

¹⁵ Cfr. ALBERDI, Juan Bautista. *Filosofía. Obras Póstumas*. Vol. XIII, pág. 124. En: INGENIEROS, José. *La evolución de las Ideas argentinas. Segundo Tomo*. Buenos Aires: El Ateneo, 1951. p. 444.

¹⁶ Cfr. HERRERO, Alejandro. *Juan Bautista Alberdi*. En: VV.AA. DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (Editores). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” [1300-2000] Historia, Corrientes, Temas, Filósofos*. México D.F.: Siglo XXI, 2011. pp. 761-763.

¹⁷ ALBERDI, Juan Bautista. *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*. *Op. cit.*, p. 15.

Para las nacientes repúblicas latinoamericanas, un intelectual cuya vista en el destino de la humanidad debe hacer patente en sus preocupaciones. La influencia europea en este autor es clara, es el espíritu de una época el que habla cuando pone como fin del pensamiento lograr el destino de la racionalidad universal. Por lo cual, podemos señalar que para Alberdi la filosofía latinoamericana es una filosofía ética y política de América con las herramientas de la filosofía “universal europea”. Siendo Alberdi el primer pensador que realiza la pregunta por la edificación de una filosofía latinoamericana no descarta la influencia e importancia de la filosofía extranjera, europea o *Universal*,

La filosofía, pues, una en sus elementos fundamentales como la humanidad, es variada en sus aplicaciones nacionales y temporales. Y es bajo esta última forma que interesa más especialmente a los pueblos. Lo que interesa a cada pueblo es conocer su razón de ser, su razón de progreso y de felicidad, y no es sino porque su felicidad individual se encuentra ligada a la felicidad del género humano. Pero su punto de partida y de progreso es siempre su nacionalidad.¹⁸

Para José Ingenieros, filósofo ítalo-argentino del siglo XIX, la caracterización anterior del estatuto de la filosofía de Alberdi no deja de constituir una sospecha, va a señalar que éste, “*No se pregunta como filósofo, ¿cuál sistema o doctrina es más verdadero?, sino, ¿Cuál es más conveniente para desarrollarlo en su país y en esta época?, como político*”.¹⁹ Da a la filosofía una intención política, nacional, americana que llegará a hacer pesar sobre Alberdi la acusación de falso filósofo. Ingenieros comenta de Alberdi que, “*Su concepto de filosofía, latu sensu, es la antítesis del estricto que preocupa a los filósofos. Alberdi busca simplemente una levadura. Para amasar el futuro pensamiento latinoamericano*”.²⁰ La caracterización de José Ingenieros presta gran utilidad, puesto que ayuda a determinar el estatuto de una naciente filosofía *nuestroamericana*, la cual será, por una parte, filosofía política y práctica, y por otra, filosofía con tiempo y espacio, de un país y de una época, una geo-filosofía contemporánea.

Caracterizando esta filosofía como como una filosofía *con más*, es decir, una filosofía para la búsqueda de soluciones con el fin de nutrir una reflexión práctica y útil

¹⁸ *Ibid.*, p. 12.

¹⁹ INGENIEROS, José. *La evolución de las Ideas argentinas*. *Op. cit.*, p. 446.

²⁰ *Ibid.*

para un nuevo país, y para ello todos los aportes serán necesarios,²¹ en palabras de Leopoldo Zea, “*Se trata, pura y simplemente [...] seleccionar, adaptar, la expresión de la filosofía occidental que mejor convenga a nuestras necesidades, a nuestra realidad*”.²² De esta forma interpretará Leopoldo Zea la Filosofía de Juan Bautista Alberdi, cuando al señala la preocupación que debe tener la filosofía latinoamericana, éste la enfoca desde “*...las necesidades más urgente del progreso de estos países [los americanos]*”,²³ mediante “*...las opiniones más recibidas entre los pensadores liberales de nuestro siglo*”,²⁴ y con ello, instituye la filosofía desde una praxis civilizatoria determinada, desde y con la filosofía europea. En otro pasaje –citado por José Ingenieros–, cuando éste se ve enfrentado al ámbito educativo, bosqueja con mayor claridad –y con una bella ironía– la naturaleza de la filosofía latinoamericana,

No pretendemos quitar a los catedráticos el justo honor preparando a sus discípulos, para sufrir con éxito los exámenes públicos; pero desearíamos que él [practicante] de filosofía se hubiera penetrado, [...] de la misión que la filosofía tiene en nuestro siglo, de las necesidades de la época, y sobre todo de lo que es necesario a la juventud de la República.²⁵

En resumen, la filosofía tradicional –la filosofía europea–, constituye un aporte importante y sistemático para mostrar la propia realidad, pero esta no debe quedar enclaustrada en la sola afirmación de categóricas universales, sino que debe instanciar que su mayor tarea es la resolución de un proyecto ético-político para nuestra realidad. El opúsculo de Alberdi no fue seleccionado de forma fortuita, muestra de forma directa que la filosofía latinoamericana inicia su pregunta desde y para la confección de un programa educativo y, desde allí, hace patente la urgencia de la reformulación de ambas.

²¹ “Tocaremos, pues, de paso la metafísica del individuo para ocuparnos de la metafísica del pueblo. El pueblo será el grande ente, cuyas impresiones, cuyas leyes de vida y de movimiento, de pensamiento y progreso trataremos de estudiar y de determinar de acuerdo con las opiniones más recibidas entre los pensadores más liberales de nuestro siglo y con las necesidades más urgentes del progreso de estos países.” ALBERDI, Juan Bautista. *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*. *Op. cit.*, p. 10.

²² ZEA, Leopoldo. *Filosofía americana como filosofía sin más*. *Op. cit.*, p. 39.

²³ ALBERDI, Juan Bautista. *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*. *Op. cit.*, p. 10.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ ALBERDI, Juan Bautista. *Obras Póstumas*. En: INGENIEROS, José. *La evolución de las Ideas argentinas*. *Op. cit.*, p. 441.

§2. José Martí: *Nuestra América*, la creación de una política entre ética y saber.²⁶

Con Juan Bautista Alberdi iniciábamos una reflexión que se pregunta por la peculiaridad y la preocupación de la filosofía latinoamericana y aquello nos conducía hacia las necesidades más urgentes de las jóvenes repúblicas, que la filosofía debía subsanar. Para José Julián Martí, estas necesidades son acabar con la dominación latinoamericana. Pensador que es símbolo del giro y la preocupación por una nueva fase en la dominación nuestroamericana, desde el colonialismo hacia el imperialismo. El Apóstol de Cuba ya en 1891 nos advierte que “*La colonia continuó viviendo en la república*”.²⁷ Y con ello, que el problema más urgente para los latinoamericanos es el nuevo colonialismo. Esta nueva forma de dominación ya no será de la colonia, sino de un colonialismo que continuó en la vida independiente como dominación simbólica y económica. Si bien no me concentraré en éste aspecto de la discusión, asumiré una interpretación de *Nuestra América* como acto simbólico de liberación, que implica hacer patente que la dominación u opresión de la cual la filosofía latinoamericana entrega un testimonio es resultado de una realidad económica.

El texto *Nuestra América*²⁸ es considerado una de las más bellas obras de los procesos de independencia latinoamericana. Para Leopoldo Zea, José Martí, es fiel reflejo de lo que denominó un proyecto *asuntivo*, siendo capaz de mirar su historia puede remontarse desde ella misma hacia la superación de esta, es decir, superación desde ella y con ella.²⁹ El tiempo de José Martí es un tiempo de tomar consciencia, de los límites, del proyecto fundacional de la modernidad latinoamericana.

²⁶ Para un estudio detallado y completo de José Martí el lector puede consultar la siguiente bibliografía: CASTILLO, Alejandra; BENÍTEZ, Jorge (Editores). *Reescrituras de José Martí*, Santiago de Chile: Editorial Palinodia, 2008; VV.AA. GONZÁLES, Patricio; CUEVAS, Rafael; VÍQUEZ, Mario. *En torno al pensamiento de José Martí*, Costa Rica: Editorial IDELA, 2002; ROJO, Grínor. *Clásicos latinoamericanos. Para la relectura del canon. El siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial LOM, 2011; SERNA, Jesús; BOSQUE, Ma. Teresa (Coordinadores). *Panoramas de Nuestra América. José Martí a cien años de Nuestra América*, México D.F.: Editorial Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

²⁷ MARTÍ, José. *Nuestra América*. 1ª ed., Nueva York-1891. Caracas: Editorial Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005. p. 35.

²⁸ MARTÍ, José. *Nuestra América*. *Op. cit.*

²⁹ Cfr. ZEA, Leopoldo. *Filosofía de la historia americana*. 1ª ed., 1978., México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1978.

José Martí está totalmente alejado del silencio y de un movimiento de continuidad, es decir, su proyecto es de síntesis y creación, es irrupción en el plano de lo social.³⁰ El pensamiento martiano es siempre proyecto, creación, transgresión y *re-construcción* de una realidad nueva. Si utilizamos la caracterización de Latinoamérica como un *no-ser-siempre-todavía*, encontramos que la creación es clave al ser interpretada como creación política. Para éste, Latinoamérica –que en acto fundacional, el cubano, denominará *Nuestra América*– *no-es* ella, y no ha sido nunca. Esta ha acontecido como una copia de un Estado y de un gobernar, lo que constata muy bien el cubano, cuando señala que, “...*el buen gobernante en América no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés*”.³¹ Donde el acto de “copiar” los modos de gobierno de la civilización europea o norteamericana, no logran dar un verdadero progreso a *Nuestra América*. Para José Martí, Latinoamérica *no es*, pues es el mal fruto de la imposición de una cultura de la dominación, de una civilización, y de una dominación, debido a no saber mirar lo propio, lo auténtico y, desde aquello, conquistar su forma de vida. Es desde esa herida –continuando con la caracterización–, desde donde adquiere el *siempre* de su constitución. Siempre tendrá que vivir con aquello, con un pasado que la negó y la exterminó, aunque, con ello refuerza su constitución y su reparación.

Lo crucial de esta interpretación es el *todavía*, que en un sentido negativo esboza una resignación: no somos lo que hemos de ser, sólo somos opresión, copia e inautenticidad. Con ello, la dominación vuelve a ser un aspecto importante en la caracterización de lo latinoamericano. Dominación que no es resignación, sino acción, indignación, fortaleza y vigor que derriba desde sí misma la justicia de los libros, del modo de gobierno dominador, por una justicia *de acuerdo a sí*.³² Encontrando que él *todavía*, de indeterminación y negación, cambia, ahora es de liberación, de camino a la espera de ser, un no-ser de la utopía, o de la emancipación política y mental de *América*. Evidentemente *no-somos* lo que queremos-ser: *todavía*.

³⁰ “*La vida debe ser diaria, movible, útil; y el primer deber de un hombre de estos días, es ser un hombre de su tiempo.*” MARTÍ, José. *Carta a Sr. D. Joaquín Macal*. Guatemala, 11 de abril de 1877.” En: MARTÍ, José. *Nuestra América*. *Op. cit.*, p. 7.

³¹ MARTÍ, José. *Nuestra América*. *Op. cit.*, p. 33.

³² *Ibid.*, p. 34.

El pensamiento sobre Latinoamérica no ha de ser un *pensar* si no piensa la dominación. Ha señalado en un aforismo su concepto de reflexión, creación y pensamiento como *servicio*: “*Pensar es servir*”.³³ Filosofía que se encuentra al servicio de una comprensión ética del saber, de la comunidad, y con ello de la subjetividad. En otro lugar, y en su constante juego de identidades. José Martí, señala, “*Gobernante, en un pueblo nuevo, quiere decir creador*.”³⁴ Gobernar es crear, crear es pensar, y pensar es servir; gobernar es servir. Y en aquello, el hombre se pone al servicio de su creación, se pone al servicio de la construcción de una América Nueva. El cubano señala una cuestión clave, “*Crear es la palabra de pase de esta generación*”.³⁵ La creación conducirá la producción de conocimiento nuevo, el conocer intelectual y teórico ha migrado su *estatus* ontológico hacia una comprensión de un saber práctico, para conducir una praxis, que debe crear los métodos y las categorías que han de propiciar el llegar a ser de *Nuestra América*,

Los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa, y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en el crear. Crear es la palabra de pase de esta generación. El vino de plátano; y si sale agrio, ¡es nuestro vino!³⁶

El saber se ha dispuesto para la praxis, y la creación se constituye como razón política. La imagen de *camisa al codo* es decidora, pues nos pone en la acción misma. La *creación* en Martí es sinónimo de proyección política, emancipación mental, de cambio, en resumen, de volver a constituir la libertad humana. Si de algo está seguro José Martí es de la necesidad de cambio en la constitución de Latinoamérica. Pero nos advierte de un elemento que no puede pasarnos desapercibido, no se trata sólo de cambio o de transformación, sino de la naturaleza de ese cambio, este no se puede convertir en imitación sino que tiene que nacer desde la creación propia de Latinoamérica.

Analizar todas las familias conceptuales, que como ramas de un gran árbol crean el follaje de *Nuestra América*, es un objetivo que francamente escapa a esta investigación. Un brazo en esta investigación que analizaré, al menos brevemente, lo recorre una crítica a la “academia” y a la “universidad”. El saber y la educación se desarrollan bajo el rótulo de

³³ *Ibid.*, p. 39.

³⁴ *Ibid.*, p. 33.

³⁵ *Ibid.*, p. 37.

³⁶ *Ibid.*

“un saber para el buen gobierno”, formando parte de una constante que caracteriza la relación entre saber y política.

El filósofo cubano hace atestiguar a los intelectuales, y con ello, al saber europeo y norteamericano en el tribunal por el fracaso de la dignidad humana, por el aprovechamiento y el robo de lo humano. Ve en estos la impropiedad y la falsedad de una práctica política que ha servido, a todas luces, para la dominación más que para la emancipación. José Martí se rebela contra toda una generación, contra toda una praxis y un contenido colonial. Cuando les reprocha la “facha” de tirano intelectual, va más allá de una simple crítica *ad hominem*, la crítica acontece contra la constitución total de la política colonizadora. Al respecto, señala,

Cree el soberbio que la tierra fue hecha para servirle de pedestal, porque tiene la pluma fácil o la palabra de colores, y acusa de incapaz e irremediable a su república nativa, porque no le dan sus selvas nuevas modo continuo de ir por el mundo de gamonal famoso, guiando jacas de Persia y derramando champaña.³⁷

El saber para el *buen gobierno* ha sucumbido en un fracaso radical. Éste no ha cumplido su objetivo. ¡Ni Hamilton ni Sieyés, ni alemanes ni franceses! Para Martí el libro extranjero está, o debería estar, en retirada.³⁸ Y los factores deberían ser claros, su fracaso político, la nula valoración y comprensión de un fondo identitario, en palabras de Martí, “*Por eso el libro importado ha sido vencido en América por el hombre natural. Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales*”.³⁹ Es interesante notar que el cubano esboza similares razones al referirse tanto a los intelectuales como a las instituciones (universidades), “*La universidad europea ha de ceder a la universidad americana*”.⁴⁰ Y, en ambos casos la redacción es similar,

¿Cómo han de salir de las Universidades los gobernantes, si no hay Universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América?⁴¹

³⁷ *Ibid.*, pp. 32-33

³⁸ “*Ni el libro europeo, ni el libro yanqui, daban la clave del enigma hispanoamericano.*” MARTÍ, José. *Nuestra América. Op. cit.*, p. 36.

³⁹ *Ibid.*, p. 33.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 34.

⁴¹ *Ibid.*, p. 33.

Y tiene como punto central lo inauténtico de un saber impuesto en Latinoamérica. La constitución misma de la crítica martiana, apunta a la génesis de la dolorosa América, sintetizando el fracaso de la emancipación política y mental, por el olvido de una identidad común.

Nuestra América es un significante cuyo significado y su hegemonía están en disputa. ¿Qué significa o qué es *Nuestra América*? Significa creación, no ficción, significa una vuelta sobre sí misma, sobre nuestra historia. Significa el reconocimiento de la negatividad (implantada y no originaria)⁴² y su posibilidad (originaria y no implantada)⁴³ de sobrepasar los designios mecanicistas europeos. Así como también el reconocimiento de la especificidad como única base sólida para *todas las ciencias*; es la consciencia de sí misma como fundamento y proyección de la identidad universal, de la emancipación o liberación. Y es por ello que *Nuestra América* no existe, *no-es*, todavía, *todavía no...*, es un proyecto filosófico, un proyecto fundacional, de creación.

Si bien es cierto que José Martí no se pregunta por la existencia de un pensamiento o de la filosofía en *Nuestra América*, *Nuestra América* es porvenir, y por tanto, puede ser pensada. Es posible inferir que la *filosofía nuestroamericana* debe partir abriéndose paso sobre el libro extranjero, tiene que mirar como mira la *Madre América*, mirar los pies de sus hijos, pies sucios, friolentos y débiles de una hija violada y sufriente, mirar la dominación para desde aquello pensar un proyecto futuro de constitución de ella misma. Las conexiones que establece entre creación, cultura y saber son motivadas por la necesidad de frenar el avance de los intereses expansionistas de *Estados Unidos de América*, para frenar la nueva colonización, ya no a manos de una metrópolis sino de la democracia liberal.

⁴² Como resultado de un proceso extranjero de eliminación identitario y destrucción económica.

⁴³ Que deberá nacer de sí misma y no desde la copia de una razón extranjera.

§3. José Carlos Mariátegui: Uno de los ensayos, ¿existe un pensamiento hispanoamericano?

El filósofo peruano que carga con el merecido título de ser *el primer marxista de América*,⁴⁴ en 1925 se disponía a reformular la paradigmática pregunta por el pensamiento o la filosofía en Latinoamérica –que ha guiado esta concisa reconstrucción histórica–, de la siguiente manera, *¿Existe ya un pensamiento característicamente hispanoamericano?*⁴⁵ Desde que Alberdi redactaba sus *Ideas para un curso de Filosofía* –a mediados del S. XIX–, hasta que Mariátegui hiciera lo propio con sus reflexiones sobre el *Pensamiento Hispanoamericano americano* –entrado el S. XX– transcurrió un cambio de siglo. Y no sólo un salto cronológico, sino también una crisis de las letras, del arte y de la filosofía: el modernismo. El tiempo de tomar consciencia de la modernidad. Ha ocurrido un *movimiento asuntivo*, señala Leopoldo Zea.⁴⁶ Y en términos simbólicos, bibliográficos e históricos ha ocurrido *Nuestra América*, y ha muerto José Martí (1895).

En los opúsculos de José Carlos Mariátegui sobre la existencia de un pensamiento latinoamericano se repite más de doce veces la peligrosa frase “*Nuestra América*”, lo que es un signo que indica dos cuestiones importantes de advertir en este pensador: (i) la influencia de las ideas martianas en sus escritos y (ii) una respuesta negativa a la existencia de esta manifestación cultural auténtica.

Al analizar la obra de José Carlos Mariátegui, podemos notar que su reflexión comienza haciendo notar lo riesgoso que conlleva mantener una confianza mítica en la posibilidad natural de la raza americana, como continuadora del designo del progreso humano. Pero también se hace patente el camino escasamente recorrido de los intelectuales latinoamericanos en esta misma ilusión.⁴⁷ Inaugurándose un pensar latinoamericano, que

⁴⁴ FORNET-BETANCOURT, Raúl. *José Carlos Mariátegui*. En: VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”... Op. cit.*, pp. 795-797.

⁴⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* Ed., Cuadernos de cultura latinoamericana 31. 1ª ed., Lima-1925. México D.F.: UNAM, 1978. p. 5.

⁴⁶ ZEA, Leopoldo. *El pensamiento Latinoamericano*. 1ª ed., 1965. Barcelona: Ariel, 1976.

⁴⁷ “*Está bien que diga: Por mi raza hablará el espíritu. Está bien que se considere elegida para enseñar al mundo una verdad nueva. Pero no que se suponga en vísperas de remplazar a Europa ni que declare ya fenecida y tramontada la hegemonía intelectual de la gente europea.*” MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* *Op. cit.*, pp. 6-7.

posterior a la *Gran Guerra* (1914-1918), hace germinar en los intelectuales americanos la comprensión crítica de la cultura occidental. En sus palabras,

La civilización occidental se encuentra en crisis; pero ningún indicio existe aún de que resulte próxima a caer en definitivo colapso. Europa no está, como absurdamente se dice, agotada y parálitica. A pesar de la guerra y la posguerra, conserva su poder de creación. Nuestra América continúa importando de Europa ideas, libros, máquinas, modas.⁴⁸

La gran lucidez de éste pensador no le permite quedar embrujado ni por los apocalípticos designios de una Europa *fantasmagórica* en decadencia, ni por los *criollos exóticos* – usando las palabras de José Martí– que rondan por Latinoamérica. La plena consciencia de la colonización en el modo de producción capitalista es la brújula de sus reflexiones. Para éste, no es el derrumbe las condiciones económicas europeas las que nos llevarán a la tan anhelada verdadera “Independencia Latinoamericana”, sino la función propia de un intelectual, de un pensador y un pueblo que se constituya en contra de toda posible dominación o invasión de un pueblo extranjero, el giro en la dominación nuestroamericana nos conduce a virar el foco de nuestras reflexiones,

La nueva generación hispanoamericana debe definir neta y exactamente el sentido de su oposición a los Estados Unidos. Debe declararse adversaria del imperio de Dawes y de Morgan; no del pueblo ni de los hombres norteamericanos.⁴⁹

No se disuelve ni acaba el problema de la dominación –¡han cambiado los dominadores!–, pero no por ello la dominación, aunque hayan sido los Estados Unidos de América el primer Estado que haya reconocido en hecho y en derecho a las nacientes Repúblicas Latinoamericanas,⁵⁰ resulta hoy ser su nuevo verdugo,

El panamericanismo no se manifiesta como un ideal del continente; se manifiesta, más bien, inequívocamente, como un ideal natural del imperio yanqui (antes de una gran democracia, como les gusta calificarlos a sus apologistas de estas latitudes, Estados Unidos constituye un gran imperio). Pero, el panamericanismo ejerce —a pesar de todo esto o, mejor, precisamente por todo esto— una influencia vigorosa en la América indoibera.⁵¹

⁴⁸ *Ibid.*, p. 7.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 13.

⁵⁰ Cfr. CARMAGNANI, Marcello. *El otro Occidente. América Latina desde la invención europea hasta la globalización*. Trad.: Jaime Riera Rehren. México D.F.: Fondo de Cultura Económico, 2011. pp. 82-129.

⁵¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* *Op. cit.*, p. 11.

La renovada batalla del marxista peruano es en contra del panamericanismo, en contra de la falsa creencia en un continente uniforme movido por intereses comunes. José Carlos Mariátegui es lo suficientemente sagaz –para su tiempo y para el nuestro–, al mostrarnos que la raíz del problema no es la Madre España –que denomina idealismo iberoamericano– sino la dominación que se presentará bajo la idea de panamericanismo –dominado por Estados Unidos de América –. Giro en la dominación nuestroamericana que radica y hunde sus raíces en otro continente. La historia *nuestroamericana* tensiona un ser que se dice en opresión, dominación y marginación; no obstante este ser no es de melancolía, el no-ser-siempre-todavía⁵² es un grito porvenir, que este pensador marxista capta y comunica,

El espíritu hispanoamericano está en elaboración. El continente, la raza, están en formación también. Los aluviones occidentales en los cuales se desarrollan los embriones de la cultura hispano o latinoamericana [...] no han conseguido consustanciarse ni solidarizarse con el suelo sobre el cual la colonización de América los ha depositado. En gran parte de nuestra América constituyen un estrato superficial e independiente al cual no aflora el alma indígena, deprimida y huraña⁵³

Pero el espíritu latinoamericano está ahí, y ha estado siempre. La particularidad de la elaboración es clave, y debemos considerarlo en toda su dimensión. El esencialismo conservador queda derrotado y fuera de todo marco conceptual. No se trata, como nos demuestra la historia de las reivindicaciones latinoamericanas, de volver a ancestrales cánticos “indios”, sino de una consolidación económica y política desde el suelo, desde la realidad. Y con ello, la respuesta sobre la existencia de un pensamiento característicamente latinoamericano se enmarca desde un ámbito negativo,

Me parece evidente la existencia de un pensamiento francés, de un pensamiento alemán, etcétera, en la cultura de Occidente. No me parece igualmente evidente, en el mismo sentido, la existencia de un pensamiento hispanoamericano. Todos los pensadores de nuestra América se han educado en una escuela europea. No se siente en su obra el espíritu de la raza. La producción intelectual del continente carece de rasgos propios. No tiene contornos originales.⁵⁴

La breve y negativa respuesta que entrega José Carlos Mariátegui, dice más de lo dicho. La negatividad del pensamiento va a ser un rasgo característico, del cual por el momento solo

⁵² Cfr. MAYZ VALLENILLA, Ernesto. *El problema de América*. 1ª ed., Caracas -1955. Caracas: Publicaciones de la Dirección de Cultura de la Universidad Central de Venezuela, 1992.

⁵³ MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* *Op. cit.*, p. 7.

⁵⁴ *Ibid.*

podemos tomar nota. No obstante, entraña la positividad al dar expresión a la originalidad nuestroamericana, como apuesta por la existencia de un ser o esencia del pensar *nuestroamericano* que los intelectuales tienen el deber de descubrir. El resto de los opúsculos de José Carlos Mariátegui, cuyo tema es el pensamiento hispanoamericano, versan sobre la dependencia y la dominación de *nuestra tierra* en clave política y económica, generando y haciendo patente la inexistencia del pensamiento *nuestroamericano*. La dominación, la dependencia, el “...*espíritu colonial y colonizador*”,⁵⁵ es el tema de la filosofía, al menos para este filósofo. Cuando éste señalaba, en una cita anterior, que la nueva generación debe definirse en oposición a Estados Unidos, pone de relieve la materia principal del pensar. El pensar es contra la dominación, al igual que en Martí, en *pos* de la constitución de una nueva América, la nuestra.

El pensar es pensamiento latinoamericano cuando es un pensar desde la dominación, de la hegemonía y del imperialismo. La “*formidable máquina de producción*”⁵⁶ del des-pensamiento, de la enajenación –para el marxista–, constituyen una fase del progreso de la economía política, “...*etapa en que una economía feudal deviene, poco a poco, economía burguesa. Pero sin cesar de ser, en el cuadro del mundo, una economía colonial*”.⁵⁷ Recordando a José Martí: la colonia continuó viviendo en la república. Y, es desde esta comprensión de la colonialidad, la dominación, y el imperialismo,⁵⁸ que la sucesión histórica que dio paso al capitalismo en Latinoamérica no culmina aun su fase colonial, sino que continuara su desarrollo como un colonialismo económico más.

Para éste pensador, la dominación latinoamericana es resultado de una infraestructura económica que no es posible desconocer, como bien lo muestra en sus reflexiones que versan sobre la educación, en ellas señala: “*No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su*

⁵⁵ MARIÁTEGUI, JOSÉ CARLOS. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. 1ª ed., Lima-1928. Caracas: Editorial Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007. p. 87.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 7.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 9.

⁵⁸ Términos en los que aún no se desarrolla la discusión, mas tienen una presencia sugerente.

superestructura política".⁵⁹ El colonialismo y la dominación capitalista serán para Mariátegui un antagonismo de toda forma democrática de vida.

La dinámica marxista de la infraestructura/superestructura no debería sorprendernos, pero la originalidad de la dominación de José Carlos Mariátegui sí, pues, ésta no deja de advertirnos los peligros y los mecanismos del colonialismo. De hecho, aún podemos percibir cuando se trata de constituir proyectos educativos, económicos o culturales en la actualidad, toda vez que la "*...la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La intervención de especialistas extranjeros no puede rebasar los límites de una colaboración*".⁶⁰ De este modo, José Carlos Mariátegui deja constancia que el ámbito de la educación, o de la cultura en general, han de constituir un elemento central para el ejercicio de la dominación, pues en ello se juega o bien la posibilidad de una liberación o la extensión de los mecanismos dominantes.

§4. El grito de Córdoba: una reforma (aún) necesaria

A su vez, el siglo XX se inaugura desde un reclamo universitario, eco del espíritu de independencia real y definitiva que bajo el estandarte de derechos liberales, marcarán el rostro de toda Sudamérica. Los sucesos que acontecen en Córdoba, en junio de 1918, forman parte de uno de los hitos fundamentales de la educación latinoamericana. El sentir de un pequeño grupo de estudiantes universitarios, que a la luz de la primera elección presidencial argentina por voto Universal (masculino e ilustrado), reclaman para sí la extensión de la democracia en contra del conservadurismo, y la escolástica "universitaria", que aún sostenía el poder en nuestras repúblicas —¡La colonia continuó viviendo en la república!—, determinando y despertando en Latinoamérica una nueva fase de su tan anhelada independencia definitiva.

La llama que despierta el grito de la Reforma Universitaria de Córdoba, en cuyos reclamos, "[...] *se encuentran la autonomía universitaria, el cogobierno, la gratuidad de*

⁵⁹ *Ibid.*, p. 98.

⁶⁰ *Ibid.*

la enseñanza, la extensión universitaria”,⁶¹ se extenderá por toda Latinoamérica para cambiar el mapa de este continente, asentado sus consecuencias y su extensión por las capitales más importantes. La fe en la liberación latinoamericana se levanta contra el bastión de un pasado y un presente colonial. Puede notarse la expresión de esta época en el documento manifiesto de Córdoba, que denominado *La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica* nos expresa el sentir de una época, el cual citare en extenso,

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime [...] Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. [...] La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.⁶²

¿Quiénes son estos *Hombres Libres de Sudamérica* a los cuales los jóvenes cordobeses dedican sus palabras? ¿Serán acaso sus contemporáneos compañeros todos de las diversas universidades de Sudamérica? ¿O son, tal vez, los hombres libres de Sudamérica los luchadores por la libertad del continente? ¿O los próceres americanos, que lucharon contra la monarquía española, contra la colonia y el oscurantismo? Continuadores de una gesta histórica de abolición de todas las cadenas. Una fusión de hombres históricos y compañeros reales. Aunque el saludo final nos pone de vuelta en la senda real, en un llamado a la comunidad actual, aquello no agota las dudas en *cuestión*, o es qué acaso que la liberación o independencia nuestroamericana no han dejado de ser más que una.

El gesto interpretativo que se ha sostenido durante los párrafos anteriores, había iniciado desde la pregunta por el pensamiento, como fundamento teórico, y desde ahí, explorar sus consecuencias en los gestos políticos prácticos de liberación, como es el caso de la educación –constantemente tensionada–. La importancia de la Reforma Universitaria, radica en la inversión que expresa su génesis, pues surge desde la demanda por la liberación

⁶¹ Cfr. PITELLI, Cecilia; HERMO, Javier. *La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina*. Rev. Interuniversitaria. Historia de la Educación. España. Año 2010. Núm. XXIX. pp. 135-156.

⁶² VV.AA. *Manifiesto de la Reforma Universitaria, La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica*. Museo Casa de la Reforma Universitaria La Gaceta Universitaria-Córdoba. 21 de junio de 1918. Disponible desde Internet: <<http://www.reformadel18.unc.edu.ar/principal.htm>>

de la educación, como praxis, para llegar a ser un pensamiento que se convertirá en fundamento teórico de una Filosofía de la Liberación, la que se hará eco de una historia completa de liberación. Este hito histórico es para la filosofía de la educación nuestroamericana la concretización de un afán democratizador y liberador que “mirando hacia dentro” ve desde el ámbito universitario, los profundos quiebres económicos, la pobreza y la miseria, reflejos de una modernidad ilustrada que no ha cristalizado sus promesas en Latinoamérica (¿o quizás sí?). Por ello, aparece como un proyecto político al que la filosofía del continente debe abocarse, haciendo Historia desde las luchas que expresen grados crecientes de autonomía y libertad política.

§5. José Gaos: Filosofía Americana como fruto de una guerra⁶³

El curso histórico de la filosofía Latinoamérica, entrado ya en la década del 1930', vive el fruto de la Guerra Civil Española (1936-1939): la llegada a México y a Latinoamérica de un pesador “transterrado” que marcará a una generación completa de filósofos.⁶⁴ El exilio de José Gaos contribuirá a rebrotar y renovar la filosofía mexicana y latinoamericana, esto según los comentaristas más renombrados, atestiguado además por el reconocimiento y agradecimiento constante de sus estudiantes más destacados, entre ellos Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy.⁶⁵ Suceso que darán pie a una nueva subjetividad filosófica, una mirada filosófica “circunstancial”. Que en términos prácticos establecerá un programa sistemático institucional de articulación y recuperación del pensamiento filosófico latinoamericano, bajo la coordinación de Leopoldo Zea.⁶⁶

Siendo testigo de la filosofía que sobre el suelo americano yace, José Gaos no queda al margen de la discusión en torno a la posibilidad, autenticidad, originalidad, de la filosofía americana, siendo éste uno de sus renovados instigadores. Esta perspectiva es recogida

⁶³ Para un estudio detallado y completo de la filosofía de José Gaos el lector puede consultar la siguiente bibliografía: SALAZAR BONDY, Augusto. *¿Existe una filosofía de nuestra América?* 1ª ed., 1968. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006; ZEA, Leopoldo. *El pensamiento Latinoamericano. Op. cit.*

⁶⁴ Expresión utilizada por José Gaos al referirse a su exilio.

⁶⁵ BEORLEGUI, Carlos. *José Gaos*. En: VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”... Op. cit.*, pp. 835-837.

⁶⁶ RAMAGLIA, Dante. *La cuestión de la Filosofía Latinoamericana*. En: VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”... Op. cit.*, pp. 337-398.

principalmente en dos opúsculos, *¿Filosofía “Americana”?* y *¿Cómo hacer filosofía?*,⁶⁷ compilados por Leopoldo Zea, en un esfuerzo concreto por articular una filosofía latinoamericana en los llamados *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*.⁶⁸

Ningún pensador –a estas alturas–, que se encuentre inmiscuido en el pensamiento y en el desarrollo de la filosofía en nuestro continente, dudaría de la existencia o la posibilidad de una filosofía que dé cuenta del desarrollado las preocupaciones más trascendentales de la cotidianidad latinoamericana: la dominación. De este modo las irónicas preguntas que el transterrado nos plantea, “*¿Es deseable tener una filosofía, hacer filosofía, poseer filósofos, ser filósofo, ante todo en general, para que pueda serlo el tenerla de lengua española o el tenerla americana?*”.⁶⁹ Encuentran en el horizonte social del continente su mayor resonancia.

Para José Gaos, la respuesta a estas interrogantes será ambigua, negativa en términos metodológicos, pero positiva en términos prácticos. Como lo señala muy bien el español, los grandes hombres de América no han sido filósofos, y no han requerido de la filosofía para su cometido histórico, pero ¿filosofía en términos prácticos? sí, pues son las consecuencias o las proyecciones conceptuales de la filosofía las que han llegado a los diversos campos del todo social (educación, derecho, ciencias sociales). Determinando como se produce y reproduce la vida en nuestras ya “consolidadas” repúblicas. En ello recae la importancia de la pregunta por la filosofía *nuestroamericana*, en el acervo normativo-ético desde el cual se constituye un determinado espacio político.

Es en este punto, donde la interpretación de José Gaos articula la idea de filosofar con la realidad latinoamericana. El circunstancialismo es un inicio metodológico: desde el hombre en su historia, en su historicidad. Pero su horizonte es *práctico*, ya que su lugar es lo político, ético, económico e identitario. Pensar es, entonces, para éste pensador es aquello que:

⁶⁷ GAOS, José. *¿Filosofía “Existe “Americana”?* Ed., Cuadernos de cultura latinoamericana 32. 1ª ed., Mexico-1942. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.

⁶⁸ VV.AA. *Latinoamérica. Cuadernos de Cultura Latinoamericana*. México: Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, Unión de Universidades de América Latina, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978-1979.

⁶⁹ GAOS, José. *¿Filosofía “Existe “Americana”?* *Op. cit.*, p. 6.

No tiene por fondo los objetos sistemáticos y trascendentes de la filosofía, sino objetos immanentes, humanos, que por la propia naturaleza de las cosas, históricas estas, no se presentan como los eternos temas posibles de un sistema, sino como problemas de circunstancias, es decir, de las de lugar y tiempo más inmediatas, y, por lo mismo, como problemas de resolución urgente.⁷⁰

A la luz de lo anterior, la pregunta por la filosofía americana, y su originalidad, parece ser una cuestión de precisar los términos, sentarnos en el diván de los juicios *lingüísticos* o *lógicos*, y materia resulta. Por lo cual, es necesario agudizar los términos del debate, ya no por la existencia o no de la filosofía latinoamericana, sino por sus características identitarias y su rol, para dar clausura a un debate que aún no llega a su punto final. ¿En qué consiste la originalidad filosófica?, ¿cuál es el *origen* de la filosofía?, y ¿en qué consiste la autenticidad?, son interrogantes para problematizar,

Los primeros y los sucesivos filósofos se han encontrado todos igualmente en el foco de su circunstancia total y su mirada teórica la ha enfrentado con la misma originalidad. [...] Esta originalidad frente a la tradición es hoy: la tradición misma, la historia, la historia de sí misma, problema para la filosofía actual. La tradición no es ninguna carga adicional —para el verdadero filósofo. Es todo lo contrario: un “circunstancial” más sobre el que probar su originalidad.⁷¹

El pensamiento que desenajenado de sí mismo se aleja de la imitación y la repetición, de cánones discursivos exteriores a su circunstancia, será uno original. Uno que se inmiscuya hasta los principios de la circunstancia nuestroamericana, como bien señala José Gaos, “*En todo caso, penetrar con la mirada cualquier cosa hasta sus “principios” en esto consiste filosofar*”.⁷² La filosofía es un inmiscuirse constante hasta los principios de todo asunto, los que serán cada vez su propia circunstancia. De esta manera, la originalidad de la filosofía, se dice, en relación a su nivel de enfrentamiento con su circunstancia. Pues, la originalidad es metodológica, es decir, se determina por el examen de una determinada realidad, tiempo y espacio, a la cual el filósofo pertenece,

La cultura europea importada a América: un tema —la “cultura importada”: un concepto más para el filósofo americano; si no el tema, un tema fundamental de la filosofía americana. Porque ¿en qué han

⁷⁰ GAOS, José. *El pensamiento hispanoamericano*. Citado por: RAMAGLIA, Dante. *La cuestión de la Filosofía Latinoamericana*. En: VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”... Op. cit.*, p. 380.

⁷¹ GAOS, José. *¿Filosofía “Existe “Americana”?* *Op. cit.*, p. 14.

⁷² *Ibid.*, p. 16.

consistido la filosofía, la mirada teórica, y la originalidad de su enfrentamiento con la circunstancia?⁷³

En este momento, las tímidas palabras de José Gaos nos dejan un velo de incertidumbre, del cual solo nos libraremos mediante el continuo de la historia de la ideas, donde se tematizará una “cultura importada”, como cultura implantada, de dominación. Pero, José Gaos ha sido certero en su diagnóstico. Es así que la filosofía original, y su originalidad, será y deberá ser pensada, en los términos que han guiado los párrafos anteriores, creación, dominación y lo propio. Siguiendo la interpretación de Augusto Salazar Bondy, la filosofía que propone realizar José Gaos, incluye el estudio del contexto histórico, político y social de Latinoamérica, introduciendo con ello, la circunstancia de José Ortega y Gasset como método de conocimiento.⁷⁴

⁷³ *Ibid.*, p. 14.

⁷⁴ SALAZAR BONDY, Augusto *¿Existe una filosofía de nuestra América? Op. cit.* p. 56.

II SECCIÓN

ENTRE BONDY Y ZEA: CONDICIONES PARA LA EDUCACIÓN NUESTROAMERICANA

La existencia y las características de la filosofía latinoamericana como pregunta filosófica interpela a un análisis desde la historia de la filosofía, desde los filósofos, en su circunstancia, en su tiempo y espacio. Pues, todos estos han respondido de múltiples maneras aquella interrogante, impidiendo que esta cuestión pase al olvido en la historia de las ideas. Pero, los filósofos que se han ocupado de esta discusión no han resistido la tentación de callar aquella, e intentando poner punto final al debate, aumentan su profundidad nutriendo su amplitud conceptual. Y, es desde aquello que renace una filosofía joven, con larga data, cuya revisión constante impera.

Como lo había señalado anteriormente, la problemática por la filosofía latinoamericana no deja lagunas en *nuestra* historia del pensamiento, pero tiene cumbres que separan épocas. Una de las cumbres de esta discusión se genera entre los años 1968 y 1973, cuyo resultado no es nada menos que la generación –en conjunto con otros elementos– de la Filosofía de la Liberación Latinoamérica, que hace suyo el proyecto de construir una filosofía auténticamente latinoamericana, que piense la dependencia y la dominación.

§6. Augusto Salazar Bondy: filosofía nuestroamericana

El filósofo peruano Augusto Salazar Bondy en 1968 retoma esta discusión bajo el título de *¿Existe una filosofía de nuestra América?* donde expone el *debate* histórico, que he utilizado como base para esta tesis.⁷⁵ Correspondiente a un rescate contemporáneo que es el resultado directo de un programa filosófico –mencionado anteriormente–, enfocado en la recuperación de la filosofía latinoamericana.⁷⁶ Proyecto institucional influenciado por

⁷⁵ SALAZAR BONDY, Augusto *¿Existe una filosofía de nuestra América?* *Op. cit.*

⁷⁶ RAMAGLIA, Dante. *La cuestión de la Filosofía Latinoamericana*. En: VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” ... Op. cit.*, pp. 337-398.

José Gaos,⁷⁷ el cual recoge en forma práctica el llamado, proceso de historización y profesionalización de la mirada filosófica. Para el filósofo peruano en esta discusión es necesario distinguir y determinar tres ámbitos discursivos diferentes, aunque relacionados unos con otros, los que a continuación analizaré.

En primer lugar, (a) un plano material, de “*si lo hispanoamericano (o lo peruano, lo mexicano, lo chileno, etc.) debe o puede ser tema de nuestra de nuestra reflexión filosófica*”.⁷⁸ (b) Plano descriptivo, “*de cómo ha sido el pensamiento hispanoamericano y de si ha habido una (i) filosofía original, (ii) genuina o (iii) peculiar en esta parte del mundo*”.⁷⁹ Y en tercer lugar, (c) un plano normativo, “*de cómo debe ser la filosofía hispanoamericana si quiere lograr autenticidad y asegurar su progreso futuro*”.⁸⁰

El primero de ellos, (a) es simple de dilucidar, puesto que lo hispanoamericano ha sido tema de la reflexión filosófica, probando su posibilidad con el mismo registro que lleva a cabo Salazar Bondy. El segundo, el plano (b) “descriptivo”, es la bisagra de la discusión, la cual buscando el esclarecimiento conceptual de los términos: (i) *originalidad* y (ii) *autenticidad* (o genuinidad), determinará la tradición filosófica posterior.⁸¹

(i) La originalidad filosófica tiene para Augusto Salazar Bondy el valor de ser componente diferenciador “*el aporte de ideas y planteos nuevos, en mayor o menor grado*”,⁸² con otras filosofías (o expresiones culturales complejas, como puede ser Europa o Norte América), y “*con respecto a las realizaciones anteriores*”.⁸³ En donde encuentra cabida la creación, “*...suficientemente discernibles como creaciones y no como repeticiones de contenidos doctrinarios*”.⁸⁴ Es decir, la filosofía nuestroamericana será de creación, y no de repetición de contenidos tradicionales –de manufactura europea–.⁸⁵ La fundamentación teórica y práctica de esta comprensión de la filosofía se encuentra nutrida desde dos fuentes, desde un principio activo y positivo. Con lo que se apunta hacia el

⁷⁷ El cual reconocerá como “*mi maestro José Gaos*”, en el prólogo de la obra.

⁷⁸ SALAZAR BONDY, Augusto *¿Existe una filosofía de nuestra América? Op. cit.*, p. 9.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 9

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ El tercer ámbito de análisis, (c), será presentado más adelante.

⁸² *Ibid.*, p. 72.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ Cfr. FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta, 2004.

oficialismo de la filosofía europea, “[Las] armas intelectuales de la dominación”.⁸⁶ Las cuales, a través de un plan teórico universal escondería y propiciaría la dominación latinoamericana, refiriéndose a la escolástica señala,

Se traen a América [...] aquellas doctrinas que armonizan con los propósitos de dominación política y espiritual que persiguen los órganos del poder temporal y espiritual de la península. [...] aprenden como primera filosofía [...] un sistema de ideas que responde a las motivaciones de los hombres de ultramar.⁸⁷

Un ejemplo de la anterior será la doctrina de la esclavitud aristotélica la que no encuentra grandes problemas para su implantación práctica. Vestigio de ello, es el genocidio masivo de lo Humano en América. El segundo principio, pasivo y negativo, recae en las realizaciones filosóficas latinoamericanas,

No hubo, y quizá no pudo haber [...] al principio del período colonial, nada semejante a un enfoque americano propio, a un cuerpo de doctrina que respondiera a las motivaciones de los hombres de este continente.⁸⁸

La cita anterior vierte luces importantes sobre la creación, donde esta comienza a ser dibujada a como un cuerpo de pensamiento que responde a las motivaciones propias de los hombres de este continente. Y aquí la pregunta es clara, cuáles son las motivaciones propias de los hombres de este continente, donde la respuesta a aquello determinará la originalidad de la filosofía *nuestroamericana*.

(ii) La primera definición que entrega Augusto Salazar Bondy de la *autenticidad* como “...producto filosófico [...] que se da como propiamente tal y no como falseado, equivocado o desvirtuado”,⁸⁹ no es contundente, la cual además esconde tras éste concepto la clave de lectura de la filosofía *nuestroamericana*,

[...] estamos convencidos de que el modo propio de una forma muy elaborada de creación intelectual, cuando es genuina, traduce la conciencia de una comunidad y encuentra en ella honda resonancia, especialmente a través de sus derivaciones éticas y políticas. Y esto es lo que se echa de menos en la filosofía hispanoamericana.⁹⁰

⁸⁶ SALAZAR BONDY, Augusto *¿Existe una filosofía de nuestra América? Op. cit.*, p. 27.

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 11-12.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 12.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 72.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 31.

Existe una diferencia entre ambas definiciones. La autenticidad presupone la creación –el criterio (i) de originalidad–. Y, a su vez establece un vínculo de *necesidad* entre filosofía y política.

El solo título del libro de Augusto Salazar Bondy *¿Existe una filosofía de nuestra América?* nos entrega una pista importante en el esclarecimiento de la autenticidad filosófica, puesto que se trata de *Nuestra América*, no de Latinoamérica, Iberoamérica o Hispanoamérica. Lo que nos introduce de inmediato a *Nuestra América* de José Martí, y con ello, a una lectura política de la filosofía latinoamericana. La discusión se plantea así de manera antagónica a una interrogación de la filosofía *en* Latinoamérica. Donde el “*en*” recoge un universal, como tarea pendiente de una reflexión incompleta, que nos correspondería completar como miembros del reino universal de la razón filosófica. La búsqueda del filósofo peruano es un pensamiento/filosofía “de” *nuestra américa*, donde éste “de” recoge tanto el modo de pertenencia u origen (reconociendo de un ejercicio del pensar de los latinoamericanos), como también, un “de”, direccionado, similar al sentido “teleológico”, del término “para”, como programa o proyecto, de una filosofía que responda al modo de ser y su dramática circunstancia.⁹¹ O, como señala Carlos Ossandón, “...una reflexión hecha desde y para América. Es esta última acepción la que nos interesa destacar y desarrollar como la más propia a una filosofía americana”.⁹²

La filosofía latinoamericana –inauténtica para Augusto Salazar Bondy– se caracteriza por la presencia de quince rasgos/padecimientos que conducirá a éste a negar la existencia de la una filosofía de *nuestra América*. Por razones de extensión, solo expondré siete de ellos, en su versión acotada –presentada en el opúsculo *Sentido y problema del pensamiento filosófico hispanoamericano*⁹³–,

⁹¹ SANTOS-HERCEG, José. *¿Qué se dice cuando se dice Filosofía Latinoamericana?* Revista de Filosofía. Santiago. Volumen 68. 2012. pp. 65-78.

⁹² OSSANDÓN, Carlos. *Hacia una filosofía latino americana*. Santiago de Chile: Nuestra América Ediciones, 1984. p. 13.

⁹³ SALAZAR BONDY, Augusto. *Sentido y problema del pensamiento filosófico hispanoamericano*. Ed., Cuadernos de cultura latinoamericana 12. 1ª ed., Kansas-1969. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.

1. Sentido imitativo de la reflexión [...] 2. Receptividad universal [...] 3. Ausencia de una tendencia característica [...] 4. Ausencia correlativa de aportes originales [...] 5. Existencia de un fuerte sentimiento de frustración [...] 6. Ha existido permanentemente una gran distancia en Hispanoamérica entre quienes practican la filosofía y el conjunto de la comunidad [...] 7. Un mismo esquema de desarrollo histórico y una misma constelación de rasgos [...] desplegados durante más de cuatro siglos por los hombres dedicados a la filosofía en una pluralidad de países [...].⁹⁴

Quisiera detenerme en la característica seis de la inautenticidad, dado que en su naturaleza se reconoce la vinculación entre teoría y praxis que la educación encarnaría preferentemente –tema del próximo capítulo–. En este sentido, la distancia entre la filosofía (sus practicantes) y la comunidad (su objeto y lugar de reflexión), dice a su vez, la distancia entre la teoría y praxis. Distancia que la filosofía latinoamericana debe disolver traduciendo la consciencia de una comunidad, implicando con ello una labor desideologizadora.

Lo que pone en cuestión Augusto Salazar Bondy, en su crítica a la filosofía, es el carácter que toda filosofía teórica tiene sobre la praxis, su estatuto político.⁹⁵ Había señalado, anteriormente, que los diferentes planos de interpretación se superponen unos a otros, y en este caso, eso sucede claramente, (b) la descripción de una filosofía auténtica impera en la labor (c) normativa de cómo ha de ser una filosofía *nuestroamericana*, si ésta quiere lograr la autenticidad y asegurar el progreso futuro de *nuestra América*,

La filosofía tiene [...] una posibilidad de ser [...] convertirse en la conciencia lúcida de nuestra condición deprimida como pueblos y en el pensamiento capaz de desencadenar y promover el proceso superador de esta condición.⁹⁶

La autenticidad, en sus planos (b) descriptivos y (c) normativos, se aleja del plano negativo (o de dominación) de la interpretación de la *filosofía de nuestroamericana*; acercándose hacia la posibilidad de la emancipación (que posteriormente será liberación).

Anteriormente había quedado una pregunta en suspenso, en torno a la naturaleza de las motivaciones *propias* de los hombres de este continente. Como buen marxista, y no tan solo marxista, Augusto Salazar Bondy condiciona la existencia de filosofía

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 15-17.

⁹⁵ “Creemos indispensable advertir a esta altura de nuestro alegato que no estamos postulando la necesidad de una filosofía *práctica, aplicada* [...] Estamos convencidos de que el carácter teórico estricto —no tiene que significar en nada divorcio de la práctica—, la más alta exigencia reflexiva, es indispensable en la filosofía hispanoamericana como en toda filosofía fecunda.” SALAZAR BONDY, Augusto *¿Existe una filosofía de nuestra América?* *Op. cit.*, p. 91.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 89.

nuestroamericana a la superación (o una filosofía en pro de la cancelación y superación) del “[...] *subdesarrollo, la dependencia y los lazos de dominación*”,⁹⁷ del modo de producción capitalista latinoamericano, es decir, a la infraestructura económica latinoamericana. En donde el “[...] *efecto sociocultural de tal estado de cosas es esa sociedad mal formada y esa cultura defectiva que la filosofía expresa y a la vez sufre*”.⁹⁸ Es decir, la superestructura latinoamericana.

Como buen latinoamericanista, alejándose de un determinismo mecanicista, ve en la autenticidad del ser humano la salida para el camino de la liberación (*¡Revolución!*), pues la filosofía y con ello el hombre y mujer llegarán a recuperar una autenticidad robada,

[...] porque el hombre en ciertas circunstancias —no frecuentes ni previsibles— salta por encima de su condición actual y trasciende en la realidad hacia nuevas formas de vida, [...] eso que en el terreno político-social son las revoluciones.⁹⁹

La siguiente caracterización de “liberación” está ligada a la superación de la dominación como fruto de cambio histórico, posibilitado por la ganancia de grados crecientes de autonomía y determinación económica, cultura y ética. Y como movimiento de la consciencia donde la reflexión filosófica devela, sanciona y crítica las raíces de la dominación; creando, desde *nuestra* negatividad histórica asumiéndola, movimiento asuntivo su autenticidad.

El tardío búho crepuscular de Hegel¹⁰⁰ queda disecado por un rejuvenecido búho auroral, cuya venida conlleva el mensaje del alba. Actuando como principio de cambio histórico, como herramienta de toma de conciencia cabal de la “...*existencia proyectada al futuro*”.¹⁰¹ Desde la cual, teoría y praxis confluyen en la liberación, cuyo análisis crítico – desideologizador– de la realidad conduce hacia la liberación.¹⁰² Dando lugar al rescate de

⁹⁷ *Ibid.*, pp. 86-87.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 87.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 88.

¹⁰⁰ “*Como pensar del mundo surge por primera vez en el tiempo, después que la realidad ha cumplido su proceso de formación y está realizada [...] Cuando la filosofía pinta el claroscuro, ya un aspecto de la vida ha envejecido y en la penumbra no se le puede rejuvenecer, sino sólo reconocer: el búho de Minerva inicia su vuelo al caer el crepúsculo.*” HEGEL, Georg W. Friedrich. *Filosofía del derecho*. 1ª ed., 1820-Berlin. Trad.: Angélica Mendoza de Montero. Buenos Aires: Claridad, 2009. p. 35.

¹⁰¹ SALAZAR BONDY, Augusto *¿Existe una filosofía de nuestra América? Op. cit.*, p. 89.

¹⁰² Cfr. ROIG, Arturo. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1981

experiencia histórica y cultural, proceso de afirmación del futuro, en tanto, dimensión espacio-temporal abierta a nuevas posibilidades para la subjetividad.¹⁰³

§7. Leopoldo Zea: la circunstancia filosófica latinoamericana

A un año del término de la Segunda Guerra Mundial, Leopoldo Zea filósofo mexicano, publicaba un pequeño artículo, *En torno a una filosofía americana*,¹⁰⁴ en el cual vincula la emergencia de la filosofía latinoamericana al espacio que ha quedado despoblado tras la crisis cultural europea,

Ser americano había sido hasta ayer una gran desgracia, porque no nos permitía ser europeos. Ahora es todo lo contrario, el no haber podido ser europeos a pesar de nuestro gran empeño, permite que ahora tengamos una personalidad; permite que en este momento de crisis de la Cultura Europea sepamos que existe algo que nos es propio, y que por lo tanto puede servirnos de apoyo en esta hora de crisis.¹⁰⁵

La circunstancia de crisis en Europa habría generado un contexto especial para la filosofía Latinoamérica, puesto que esta descubriría que al no cargar a sus espaldas la culpa de un genocidio masivo ni una guerra civil daría pie a auto-concebirse como un lugar de enunciación “privilegiado” para pensar el futuro. Sin embargo, Leopoldo Zea nos advierte de la gran trampa que aquello significa para la dependencia cultural latinoamericana, expresando la constante necesidad de afirmación y validación frente a una filosofía europea, que en “crisis” dejaría lugar al ascenso de la filosofía latinoamericana. Y por ello, éste pensador va a ser enfático en el *sin más* de la caracterización de la filosofía latinoamericana, viendo en la reiteración de la pregunta por la filosofía un iluso imperativo de *tabula rasa* que escondería, más que superaría, una forma de dependencia de nuestro ejercicio con relación a Europa. Para Leopoldo Zea se trataría de continuar con el curso de la filosofía europea, señala,

¹⁰³ Cfr. ARPINI, Adriana. *Augusto Salazar Bondy*. En: *Op. cit.*, VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”... Op. cit.*, pp. 926-929.

¹⁰⁴ ZEA, Leopoldo. *En torno a una filosofía americana*. Revista Cuadernos Americanos. México. Vol. 3. Año 1942. pp. 63-78.

¹⁰⁵ *Ibid.*

[...] una más de las tareas de esta posible Filosofía Americana sería la de continuar el desarrollo de los temas de la filosofía propios de esa cultura; pero en especial los temas que la Filosofía Europea considera como temas universales [...] temas son los del Ser, el Conocimiento, el Espacio, el Tiempo, Dios, la Vida, la Muerte etc.¹⁰⁶

Debemos recordar que Leopoldo Zea es el interlocutor de Augusto Salazar Bondy, y no su antagonista –recordando las bellas palabras del mexicano: “*Una misma preocupación, pero distinto enfoque respecto a sus problemas y soluciones*”–,¹⁰⁷ en el debate por la filosofía latinoamericana. Los temas universales de la filosofía europea no son un remanente “platónico-universal-inmutable”, sino más bien, categorías que deben ser resueltas desde la circunstancia del hombre americano, “*En el caso de América, su aportación a la filosofía de dichos temas estará teñida por la circunstancia americana.*”¹⁰⁸. Tarea y labor filosófica que nos compete realizar como miembros del reino universal de la razón filosófica; cuya respuesta nacerá desde “*nosotros hombres de América [...] El Ser, Dios, la Muerte, etc., serían lo que tales abstracciones representan para nosotros*”.¹⁰⁹ Leopoldo Zea no desconoce nuestra circunstancia específica, como toda circunstancia.

La Filosofía, *ella* misma, habría tratado en todas las fases de su desarrollo, resolver los problemas de la circunstancia del hombre, cuestión que habría quedado olvidada por la filosofía europea. La verdad americana –como la llama Leopoldo Zea–, es aquella verdad que ha llegado hasta la circunstancia americana, no obstante, aquello no basta para una completitud filosófica. La circunstancia americana es una más en el conjunto de las circunstancias que al filósofo le viene como tareas develar, por ello, el imperativo de descubrir la verdad de todo hombre, y con ello, habremos dado con la circunstancia americana, en tanto, somos americanos reflexionando por la circunstancia propia, *lo demás se dará por añadidura*. Para Leopoldo Zea este problema es formal, similar al insensato que pretende negando el principio de contradicción probar la invalidez del mismo, sin percatarse que ha quedado atrapado en él,

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ ZEA, Leopoldo. *Dependencia y Liberación en la filosofía latinoamericana*. Revista Dianoia. 1974. Vol. XX. N° 20. pp. 172-188.

¹⁰⁸ ZEA, Leopoldo. *En torno a una filosofía americana*. *Op. cit.*, pp. 63-78.

¹⁰⁹ *Ibid.*

Pero el plantearse y tratar de resolver tal tema [existencia de una filosofía latinoamericana], independientemente de que la respuesta sea afirmativa o negativa, es ya hacer filosofía americana puesto que trata de contestar en forma afirmativa o negativa una cuestión americana.¹¹⁰

El procedimiento argumentativo anterior se volverá a repetir en *Filosofía americana como filosofía sin más*,¹¹¹ publicación realizada a un año de la edición de la obra *¿Existe una filosofía en nuestra América?* de Augusto Salazar Bondy (1968). En *La conciencia del hombre en la filosofía*,¹¹² publicado en el 1953, Leopoldo Zea dedica la introducción precisamente a dilucidar el concepto de filosofía, desde el cual sostiene –apoyado fielmente en su historicismo–, el error que significa el pretendido universalismo europeo, así como también, la verdad de la totalidad de las filosofías, “*Hasta ahora se ha afirmado el valor universal, eterno e inmutable de su filosofía: ahora nosotros afirmamos el carácter circunstancial de la filosofía, de todas las filosofías*”.¹¹³

Considerar que *La filosofía americana como filosofía sin más* es una contestación a *¿Existe una filosofía en nuestra América?* De Augusto Salazar Bondy, si bien no es un error, es insuficiente, puesto que en parte es la continuación del debate por la existencia de la filosofía Latinoamérica, pero también es mucho más que aquello, es una de las expresiones más depuradas de la filosofía de Leopoldo Zea, donde la belleza de su prosa, en conjunto con la profundidad del compromiso humanista, dan forma a una obra cumbre en la historia de la filosofía latinoamericana.¹¹⁴

El vasto conocimiento de la filosofía, las ideas y el pensamiento latinoamericano que Leopoldo Zea expresa en sus publicaciones lo han convertido en lectura obligada para cualquier incursión en la filosofía latinoamericana. Entradas las primeras páginas de su obra, nos encontramos con una sentencia que en su simpleza esconde la profundidad del texto. Fundamentando y transformando la revisión histórica –de ningún modo exhaustiva– en un paso metodológico necesario para la realización de los objetivos de esta tesis,

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ ZEA, Leopoldo. *Filosofía americana como filosofía sin más*. *Op. cit.*

¹¹² ZEA, Leopoldo. *La conciencia del hombre en la filosofía*. México D.F.: Imprenta Universitaria Universidad Nacional Autónoma de México, 1953.

¹¹³ *Ibid.*, p. 24.

¹¹⁴ SOBREVILLA, David. *Las críticas de Leopoldo Zea a Augusto Salazar Bondy*. Revista Latinoamericana de filosofía. Buenos Aires. 1990. Vol. XVI. N° 1. Marzo. pp. 25-45.

Nuestro filosofar en América empieza así con una polémica sobre la esencia de lo humano y la relación que pudiera tener esta esencia con los raros habitantes del continente descubierto, conquistado y colonizado [...] En la polémica de Las Casas con Sepúlveda se inicia esa extraña filosofía que en siglo XX se preguntará si posee o no una filosofía.¹¹⁵

En el siglo XX la respuesta a esa extraña filosofía se encuentra ya zanjada. La existencia de una filosofía latinoamericana, ya no es un gran tema de debate, sino su carácter, y ambos interlocutores se encuentran conscientes de aquello. Para Leopoldo Zea este carácter, lo descubrirá el hombre latinoamericano gracias a,

Precisamente un hispano, José Ortega y Gasset el que abra para la filosofía latinoamericana las puertas del historicismo [...] que darán al latinoamericano conciencia de los alcances de su filosofar [...] que no por empezar en un determinado hombre [...] concreto, como todo filosofar [...] deja de ser filosofía y los temas tratados temas filosóficos.¹¹⁶

En otros términos, la filosofía de un hombre concreto, la vuelta a las cosas mismas, a la realidad que caracterizaría la filosofía del siglo XX, y con ello, la filosofía latinoamericana será para Leopoldo Zea la filosofía de un hombre concreto. La cual bajo de José Ortega y Gasset verá la *Toma de consciencia americana*,¹¹⁷ por parte de filósofos, publicistas, intelectuales, estudiantes, y otros, que advirtiendo del profundo fracaso de la *emancipación mental* revelarán la caída en nuevas formas de subordinación política, económica y cultural. El ser humano en la filosofía –señala Leopoldo Zea– se sabe enajenado, subordinado y colonizado ya no por su inferioridad primitiva, sino por “*proyectos que considera le son extraños, el hombre subordinado a otros hombres, colonizado*”.¹¹⁸ Abriendo nuevamente el problema de la dominación en el debate.

El criterio de demarcación que instancia Leopoldo Zea para la filosofía latinoamericana, como ya ha sido señalado, se encuentra en la influencia europea sobre la filosofía latinoamericana. Desde lo cual se hace depender la filosofía latinoamericana del circunstancialismo de José Ortega y Gasset, que caracterizará como el tropiezo de la Filosofía Occidental con el Hombre. Y es desde la circunstancia histórica que Leopoldo

¹¹⁵ ZEA, Leopoldo. *Filosofía americana como filosofía sin más*. *Op. cit.*, p. 12.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 65.

¹¹⁷ *Ibid.*, pp. 62-80.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 72.

Zea realizará la tarea de redefinir los conceptos de (a) originalidad y (b) autenticidad utilizados por Augusto Salazar Bondy.

(a) La originalidad en la filosofía para Leopoldo Zea, no es una expresión cultural que se defina por el aporte de ideas y planteamientos nuevos, creaciones y no repeticiones de contenidos doctrinarios de la tradición filosófica, como lo era en el caso de Augusto Salazar Bondy. El filósofo mexicano define una filosofía original “...no porque cree, una y otra vez, nuevos y extraños sistemas, nuevas y exóticas soluciones, sino porque trata de dar respuesta a los problemas que una determinada realidad, y en un determinado tiempo, ha originado”.¹¹⁹ Es decir, una filosofía que dé respuestas a los problemas y preguntas que la circunstancia origine, valiéndose de todos los instrumentos conceptuales que la cultura occidental ha creado, “...los cuales pueden ayudar a uno a enfrentar cualquier realidad, cuidando tan sólo de que la esencia sea debidamente comprendida”.¹²⁰ Lo cual, “...permitirá manejar el gigantesco y flexible aparato de la cultura occidental, aplicándolo a las peculiares circunstancias de nuestra propia cultura”.¹²¹ Y es a partir de las respuestas a las preguntas que los temas de la circunstancia Latinoamérica se abren, con la ayuda de todas las herramientas posibles. Así surgirá necesariamente una postura original y auténtica en la filosofía latinoamericana.

Para resumir, y citando una breve sentencia del mexicano, “Se trata, pura y simplemente, de hacer lo que ya aconsejaba Alberdi, esto es, seleccionar, adaptar, la expresión de la filosofía occidental que mejor convenga a nuestras necesidades, a nuestra realidad.”¹²², pero como sabemos muy bien aquello en Alberdi tenía claras intenciones políticas, y en Leopoldo Zea tiene matices y una intencionalidad que no se advierte en la definición anterior. Leopoldo Zea considerar como expresión de una filosofía original los procesos de independencia y emancipación, lo cual sitúa lo político y la liberación en el seno de la filosofía latinoamericana, el siguiente relato describe de mejor manera la comprensión que Leopoldo Zea tiene de la filosofía y su praxis,

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 27.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 40.

¹²¹ *Ibid.*

¹²² *Ibid.*, p. 39.

Una bandera extraña había sido enarbolada por guerreros hispanos en América para enfrentarse a los guerreros hispanos de la metrópoli; una bandera extraña que sólo podría ser propia en la medida en que se le pudiese adaptar a la realidad de esta parte de América. Dice el mismo Bello; "En nuestra revolución, la libertad era un liado extranjero que combatía bajo el estandarte de la Independencia y que, aun después de la victoria, ha tenido que hacer no poco para consolidarse y arraigarse." Una idea, una filosofía que habría de adaptar a la dura realidad ibérica que habíamos heredado.¹²³

La *liberté*, *freedom* y *liberty* no fueron precisamente creaciones del pensamiento latinoamericano pero ambas combatieron por la independencia de América. Ganando su originalidad al responder a la "dura" realidad del colonialismo, la dependencia y la dominación de América: naciendo en *libertad*. El relato de Leopoldo Zea nos pone frente a una "prueba de originalidad", para el filósofo mexicano, "*La historia de nuestras ideas [...] no es, en nada, inferior [...] a la historia de las ideas y filosofías europeas, sino simplemente distinto. Distinto como expresión de una experiencia humana en otras situaciones...*".¹²⁴ Lo que constituirá la originalidad como apropiación circunstancial de los enunciados filosóficos universales-europeos hacia la realidad.

(b) La *autenticidad* para Leopoldo Zea no le brinda mayores dificultades, pues ésta le viene a la filosofía desde la capacidad para "...enfrentarnos a los problemas que se nos plantean hasta sus últimas raíces, tratando de dar a los mismos la solución que se acerque más a la posibilidad de la realización del nuevo hombre".¹²⁵ La realización del hombre nuevo será un punto de similitud entre el filósofo peruano y el mexicano, sin embargo, para este último la autenticidad, a diferencia del primero, no se adquiere "necesariamente" de un pensamiento revolucionario que busque la abolición del subdesarrollo y la dominación latinoamericana, sino que es condición de posibilidad para aquellos objetivos,

Ésta sólo será consecuencia de la previa autenticidad de nuestro pensamiento sobre la realidad que ha de ser transformada [...] Auténtica no sólo ha de ser la filosofía que surja al establecimiento de una nueva sociedad, auténtica tendrá que serlo, también, la que haga consciente nuestro subdesarrollo y señale las posibilidades de su vencimiento y la forma como vencerlo.¹²⁶

¹²³ *Ibid.*, p. 37.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 32.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 113.

¹²⁶ *Ibid.*, pp. 113-114.

Otro elemento que constituirá la conformación del concepto de autenticidad para Zea, será la apropiación de la obra *Los condenados de la Tierra*,¹²⁷ de Franz Fanon, en particular la lectura que realiza Jean-Paul Sartre en el prefacio de ella, en las ya míticas palabras,

Quando Fanon [...] dice que Europa se precipita a la perdición, lejos de lanzar un grito de alarma hace un diagnóstico. Este médico no pretende ni condenarla sin recurso [...] ni darle los medios para sanar; comprueba que está agonizando, desde fuera, basándose en los síntomas que ha podido recoger. En cuanto a curarla, no: él tiene otras preocupaciones; le da igual que se hunda o que sobreviva.¹²⁸

En el *diagnóstico* Leopoldo ve Zea una filosofía que ya ha ganado su autenticidad, que piensa la circunstancia universal (el mundo occidental-europeo), sólo en la medida en que ésta constituye parte de su circunstancia: “...no ver en el mundo occidental sino lo que éste tiene de obstáculo para la realización del ideal humano”,¹²⁹ sin profundizar en aquella, ni hacerse dependiente de este mundo nauseabundo, “...sin importarle el que este mundo vaya o no al abismo, intente o no el suicidio”.¹³⁰ Desde esta nueva actitud, que se conquistaría la autenticidad, no desde el constante reproche y validación en el mundo europeo,

Resulta ser más auténtica que la del latinoamericano que habla de la corrupción de un mundo que por ello debe ser destruido, tratando de acompañar, en su enajenación, al mundo occidental hasta el abismo y la destrucción, considerando este abismo y destrucción como propios y por ende necesarios.¹³¹

El *sin más* de Leopoldo Zea es la plena lucidez del diagnóstico de la enajenación, el cual no cae en la trampa de “...la inautenticidad que se quiere vencer [...] pensar que la superación de nuestro subdesarrollo basta para originar una filosofía auténtica”.¹³² La autenticidad sería entonces, “...ya sólo una filosofía de nuestra América y para nuestra América, sino filosofía sin más del hombre y para el hombre en donde quiera que éste se encuentre”.¹³³

¹²⁷ FANON, Frantz. *Los condenados de la Tierra*. 1ª ed., 1961. Trad.: Julieta Campos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

¹²⁸ SARTRE, Jean-Paul. *Prefacio*. En: FANON, Frantz. *Los condenados de la Tierra*. *Op. cit.*, p. 9.

¹²⁹ ZEA, Leopoldo. *Filosofía americana como filosofía sin más*. *Op. cit.*, p. 110.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 110.

¹³¹ *Ibid.*

¹³² *Ibid.*, p. 115.

¹³³ *Ibid.*, p. 119.

§8. El debate del Salvador: Dependencia cultural y creación en nuestra América

Lo que ha sido denominado debate por la existencia o el carácter de la filosofía latinoamericana –ya dilucidado en sus puntos más importantes–, había sido realizado bajo el código de la pluma. Esta situación cambiaría el mes de agosto de 1973, en las IV Jornadas Académicas de las Facultad de Filosofía y Teología de la Universidad del Salvador (Argentina),¹³⁴ organizada por la naciente Filosofía de la Liberación. A éste asisten como ponentes –al *Simposio de Filosofía* que lleva por título: *Dependencia cultural y creación de cultura en América Latina*–: Leopoldo Zea (mexicano), Augusto Salazar Bondy (peruano), Terán Dutari (ecuatoriano) y Félix Schwartzmann (chileno).

El público de estas Jornadas alcanzaba, según Solís Bello,¹³⁵ unos 800 participantes, entre ellos Enrique Dussel y Juan Carlos Scannone, destacados filósofos latinoamericanos pertenecientes a la llamada Filosofía de la Liberación. Aquel debate, y sus repercusiones posteriores, son llevados hasta las últimas consecuencias y sus primeros principios, en la pregunta por el carácter o existencia de una filosofía latinoamericana, la cual la reflexión por las relaciones de dominación y enajenación de los habitantes de las “Indias”. Quedando aquello asumido *de mejor manera* por Bondy, quien destaca la fase negativa de la filosofía (y de la historia) latinoamericana. Aquí debemos señalar que Leopoldo Zea no desconoce esta situación, ni deja de entregarle un lugar importante en su reflexión, más bien, lo que une a ambos filósofos y a la vez los distancia, en los momentos inaugurales de esta nueva etapa de la filosofía latinoamericana, es la “*respuesta a la pregunta: ¿qué se puede hacer?*”,¹³⁶ que la filosofía tendría que responder. Aun cuando Leopoldo Zea no desconoce esta dimensión práctica en ella, queda relativamente al margen de la Filosofía de la Liberación, por su “énfasis en la teoría”.

¹³⁴ Diálogo y ponencias compiladas en la revista *Stromata*. Cfr. *Stromata*. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°4. Octubre-Diciembre. 1973; *Stromata*. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°1/2. Enero-Junio. 1974.

¹³⁵ Cfr. SOLÍS BELLO; J, ZUÑIGA; M. S. GALINDO Y M. A. GONZÁLES. *La filosofía de la liberación*. En: VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”... Op. cit.*, pp. 399-417

¹³⁶ SALAZAR BONDY, Augusto. *Filosofía de la dominación y filosofía de la liberación*. Revista *Stromata*. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°4. Octubre-Diciembre. 1973. pp. 393-397. p. 395.

Para Augusto Salazar Bondy, aquella respuesta es la “*filosofía de la liberación, que es lo opuesto a la filosofía de la dominación*”.¹³⁷ Para entender aquello es preciso distinguir tres momentos analíticos de la respuesta a aquella pregunta fundamental: (a) la filosofía de la dominación, (b) la filosofía de la liberación, y por último, (c) el paso de (a) a (b).

(a) En principio, y para comenzar a sistematiza la reflexión en torno a *¿Existe una filosofía en Nuestra América?*, Augusto Salazar Bondy vuelve a la tesis de la inexistencia de una filosofía latinoamericana (negatividad de la filosofía latinoamericana), expuesta en otra nomenclatura, como *filosofía de la dominación*, para representar el producto cultural de un país o países, que se encuentran en una situación de dependencia, y cuya filosofía atestigua, fundamenta o encubre, de forma consiente o no esta situación,

Producto de expresión de una cultura [...] que tiene los mismos caracteres, o sea, es una filosofía de la dominación. Presenta, quieras que no, las debilidades, las inorganicidades, la merma, en resumen, todos los problemas que la hacen un producto defectivo.¹³⁸

Para Augusto Salazar Bondy, la dominación filosófica es reflejo de una dominación social, la cual en última instancia expresa una situación estructural,

Tanto que A domina a B, tiene el poder de decisión sobre lo que es fundamental respecto a B., se expresa en que “B, [...] el dominado, sufre [...] una falta de posibilidades de desarrollo, una limitación [...] es defectivo porque el dominador lo subyuga en cuanto tiene la capacidad de decidir siempre por él.”¹³⁹

Esta sistematización, es similar a la estructurada en su publicación de 1968 y de 1969, en donde enumera siete características de la filosofía defectiva latinoamericana.

La (b) *filosofía de la liberación* es descrita en tres momentos; el primer momento de ellos (b.1.), podría quedar caracterizado como un momento crítico, donde se reconocería – en esta interpretación– a la filosofía la acción crítica, como des-ideologización, permitiendo lograr la máxima conciencia posible sobre el conjunto de nuestra situación de dominación, utilizando todos,

¹³⁷ *Ibid.*, p. 396.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 395.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 393.

Los medios instrumentales, incluyendo toda la disciplina del trabajo universitario, del trabajo científico, de la cual no podemos zafarnos [...] con los instrumentos de la epistemología, del análisis lingüístico, de la crítica histórico-social.¹⁴⁰

Una estructuración de la filosofía de la liberación que consideraría la “filosofía de la dominación” como un instrumento para dar cuenta de la dominación propia de la filosofía y de *nuestra América*, si bien, la formulación anterior es paradójal, se desprende de los términos que utiliza el filósofo peruano en sus obras, en la cual existe una tensión permanente contra la filosofía latinoamericana.

El segundo momento del método para la *liberación* lo constituye –(b.2.)–, una dimensión de re-planteo de los problemas de la filosofía, momento afirmativo, donde la labor, aun teórica de la filosofía, “*haga [o produzca] ver las cosas en el sentido problemático, pero con una óptica distinta*”.¹⁴¹ Ambos elementos (b.1., y b.2.) darían paso a (b.3.) un momento de síntesis y de creación que origine: “*...la reconstrucción de un pensamiento filosófico que fuera resultante de esa crítica y de ese replanteamiento*”.¹⁴²

El momento que he llamado, paso de la filosofía de la dominación a la filosofía de la liberación, (c), es al mismo tiempo, el paso de una Latinoamérica dominada hacia una Nuestra América de liberación. Lo que obedece a una congruencia de estas dos instancias. Por una parte, (I) el plano teórico, donde las tres dimensiones de la filosofía (b.1., b.2., y b.3.) harían emerger “*...una óptica nueva, y una reconstrucción de la filosofía [...] orientado en el sentido de la filosofía de la liberación*”.¹⁴³ Por otra parte, en su plano (II) práctico, es una cuestión que Augusto Salazar Bondy atestigua en 1973, como “*revolución*” dependiente de las coyunturas histórico-sociales.

El momento teórico-práctico que expone Augusto Salazar Bondy, nos lleva a dibujar el bosquejo de la relación teoría-praxis que trae consigo la filosofía de la liberación: “*...se puede proponer una acción en la filosofía, en la docencia filosófica y/o en el ejercicio no docente de la filosofía, que no se limite a continuar el camino de la filosofía de*

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 396.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 397.

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ *Ibid.*

la dominación.”¹⁴⁴. Por lo tanto, la acción filosófica de la docencia, es decir la pedagogía, pone de forma inmediata la relación teórica-práctica, con sus límites y sus proyecciones

Con el fin de ser justos con el *Debate*, expondré la ponencia que realiza Leopoldo Zea en las IV Jordanas titulada, *La Filosofía latinoamericana como filosofía de la liberación*.¹⁴⁵ Publicación considerada en conjunto con *Dependencia y Liberación en la filosofía latinoamericana*,¹⁴⁶ las palabras que ciernen el epílogo y de nuestro tema, producido por la muerte de una de sus interlocutores: Augusto Salazar Bondy (1925-1974). Ambas publicaciones del filósofo mexicano tienen como objetivo principal, (a) una crítica a la intención que habría tenido Augusto Salazar Bondy –en la interpretación de Leopoldo Zea– de borrar el pasado filosófico para construir uno nuevo desde cero, crítica que ya hemos analizado. Y, (b) actualizar el *sin más de la filosofía* para la totalidad de la filosofía latinoamericana, y de forma particular, en la *filosofía de la liberación latinoamericana* de Augusto Salazar Bondy y Enrique Dussel.

(a) La renovada crítica de Leopoldo Zea, apunta al igual que las anteriores, al error filosófico e histórico que significaría creer que la sola negación del pasado permitiría un momento de síntesis y de creación de un futuro de liberación,

Queremos saltar de un vacío a otro vacío. El vacío de lo que negamos y el vacío de lo que afirmamos. Vacío de lo que negamos, porque al fin de cuentas no negamos nada, porque lo que negamos va incorporado a nosotros, creando ese nuestro modo de ser del que en vano tratamos de liberarnos.¹⁴⁷

El error que ve Leopoldo Zea en los filósofos de la liberación –particularmente en Augusto Salazar Bondy–, es una mala comprensión de la dialéctica hegeliana, desde la cual, el momento de negatividad se traduciría por un momento de negación, de vacío y de desconocimiento de la propia historia, reflejada en sus palabras, “*Dejamos de ser, nos nihilizamos, para ser algo que no somos [...] Nos quitamos unas cadenas y nos ponemos*

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 395.

¹⁴⁵ ZEA, Leopoldo. *La Filosofía latinoamericana como filosofía de la liberación*. Revista Stromata. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°4. Octubre-Diciembre. 1973. pp. 399-413.

¹⁴⁶ ZEA, Leopoldo. *Dependencia y Liberación en la filosofía latinoamericana*. *Op. cit.*, pp. 172-188.

¹⁴⁷ ZEA, Leopoldo. *La Filosofía latinoamericana como filosofía de la liberación*. *Op. cit.*, p. 401.

otras".¹⁴⁸ En tanto que para Leopoldo Zea, está precisamente en el pasado la posibilidad del futuro, en reconocer la historia y en la historia latinoamericana la dominación, y desde ello, la liberación como momento asuntivo, esto es, de asimilación del pasado. Ante lo cual, "*No hacemos nuestro el pasado, para hacer de sus cadenas armas de nuestra liberación, algo propio; pero tampoco hacemos del futuro nuestro futuro*".¹⁴⁹ En 1974, un año después Leopoldo Zea continúa advirtiendo los peligros de los cuales debe prevenirse la filosofía de la liberación latinoamericana, por ello, señala,

No se trata de echar nada por la borda, no se trata de partir de la nada, de cero, sino de todo lo que hemos sido. Habrá que partir de una clara conciencia de la dominación y de la forma como esa dominación ha sido justificada y también aceptada por nosotros. Habrá que partir de todo esto, ser consciente, para que todo eso deje de existir [...] El pasado es el material con el que hay que construir un hombre nuevo, un mundo nuevo, simple inversión de valores.¹⁵⁰

Como bien señala David Sobrevilla las críticas de Leopoldo Zea a Augusto Salazar Bondy se mantienen idénticas, y no cambian en lo sustantivo.¹⁵¹

(b) La actualización interesante que realiza Leopoldo Zea se encuentra precisamente en la relectura de la filosofía de liberación latinoamericana como *filosofía latinoamericana*, y esta última como *filosofía sin más*. Desde la cual, se desprende una lectura sugestiva, la posibilidad de entender toda la filosofía como una filosofía de la liberación, éste plantea, "*Fue esta misma preocupación la que originó la filosofía de la liberación del siglo XIX. Se cuestionó, se puso a crítica, la herencia cultura de la Colonia*".¹⁵² En y por lo cual ganaría su "*sin más*", el autor expresa,

El liberalismo [...] como filosofía de dominación [...] Se plantea entonces el problema de qué hacer con una cultura de dominación, y la filosofía que la justifica, para realizar la propia libertad, para afirmar una filosofía de la liberación.¹⁵³

Lo paradójico del liberalismo como filosofía de la dominación nos introduce a repensar la historia del liberalismo filosófico en Latinoamérica, y repensar con ello su circunstancia

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ ZEA, Leopoldo. *Dependencia y Liberación en la filosofía latinoamericana*. *Op. cit.*, p. 185.

¹⁵¹ Cfr. SOBREVILLA, David. *Las críticas de Leopoldo Zea a Augusto Salazar Bondy*. *Op. cit.*

¹⁵² ZEA, Leopoldo. *La Filosofía latinoamericana como filosofía de la liberación*. *Op. cit.*, p. 405.

¹⁵³ *Ibid.*

histórica como una etapa más de esta historia dialéctica de la liberación-dominación. Por ello, Leopoldo Zea declara, con gran sinceridad, “*Pienso que unos y otros hablamos, pura y simplemente del hombre [...] Y en este sentido toda la filosofía, hasta nuestros días, ha sido filosofía de liberación*”.¹⁵⁴ En donde,

La filosofía de la liberación ha de ser filosofía que salve al hombre, a cualquier hombre, de la enajenación impuesta o autoimpuesta. Que lo salve como totalidad, sin amputación ni del pasado ni del futuro. Salvación que se da, insistimos, no por la anulación del pasado, sino por la asunción del mismo.¹⁵⁵

Luego, podríamos inferir, a riesgo de ser precipitados, que la filosofía *nuestroamericana*, ha sido filosofía sin más, pero siempre de liberación latinoamericana.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 408.

¹⁵⁵ ZEA, Leopoldo. *Dependencia y Liberación en la filosofía latinoamericana*. *Op. cit.*, p. 188.

III SECCIÓN

LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE NUEVO: PEDAGOGÍA PARA LA LIBERACIÓN

§9. Aprender la liberación nuestroamericana

La filosofía de la liberación asume como orientación válida para la reflexión filosófica, su circunstancia histórica para la transformación, con lo cual, remarca su intención de constituirse como una filosofía *para* la liberación, “articulándose” con las transformaciones sociales y políticas.¹⁵⁶ Por esto, para finalizar los esbozos de una revisión histórica de la filosofía latinoamericana que inicia desde la pregunta filosófica de la elaboración de un curso de filosofía contemporánea –pregunta que interroga la filosofía de la educación–,¹⁵⁷ cobra sentido finalizar la primera parte de revisión histórica con el análisis de un libro póstumo de Augusto Salazar Bondy, *La Educación del Hombre Nuevo: la reforma educativa peruana*.¹⁵⁸ Donde su principal preocupación es estructurar los principios fundamentales de una reforma pedagógica.

De esta obra destacaré principalmente dos elementos, (i) la influencia de las categorías, establecidas anteriormente, en torno a una filosofía de la dominación y de la liberación en su *La educación del Hombre Nuevo*; y (ii) la relación de diálogo filosófico, que se produce entre varios filósofos latinoamericanos, en torno a la problemática educativa, en lo que podríamos catalogar, un diálogo crítico de liberación entre semejantes, entre filósofos latinoamericanos

(i) Augusto Salazar Bondy inicia su pedagogía desde la posición del dominado, desde el “tercer mundo”, reconociendo la circunstancia de la dominación nuestroamericana –(a)–,¹⁵⁹ en palabras de éste,

¹⁵⁶ Cfr. RAMAGLIA, Dante. *La cuestión de la Filosofía Latinoamericana*. En: VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”...* Op. cit., pp. 337-398

¹⁵⁷ ALBERDI, Juan Bautista. *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*. Op. cit.

¹⁵⁸ SALAZAR BONDY, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós, 1975.

¹⁵⁹ La simbología: (a), (b.1., b.2., y b.3.) y (c), corresponde a la utilizada en el parágrafo §8.

Todo planteo de la relación educativa fuera de condiciones histórico-sociales concretas resulta abstracto y, por tanto, idealizador, lo cual quiere decir desorientador y las más de las veces encubridor de realidades.¹⁶⁰

Para Augusto Salazar Bondy la dominación social, se expresa en una dominación filosófica, “...en lo social, tienen una cultura inorgánica, imitativa y sin potencialidad de autoafirmación, una cultura que por estar vinculada directamente con la opresión que sufren los individuos y los pueblos, la hemos llamado cultura de la dominación”.¹⁶¹ Que la pedagogía atestiguaría en sus modos y maneras. Para el filósofo peruano, esta cuestión es clara, y no necesita mayor argumentación, comprendiendo que esta publicación, sin dejar de ser un texto de gran importancia para la filosofía de la educación latinoamericana, no es de filosofía política de la educación nuestroamericana, sino la fundamentación de un proyecto de reforma educativa. Con ello principalmente muestra y no demuestra, las manifestaciones de la dominación *del Tercer Mundo*.¹⁶²

En el texto *Sentido y problema del pensamiento filosófico hispanoamericano* habíamos precisado siete características principales de la inautenticidad del pensamiento y la realidad latinoamericana, destacando en ella la número seis, “*Ha existido permanentemente una gran distancia en Hispanoamérica entre quienes practican la filosofía y el conjunto de la comunidad [...]*”.¹⁶³ Lo que hemos traducido, en una distancia entre la teoría y la praxis de la misma disciplina. Inautenticidad que se reproduce en la educación desde una compleja, “...ruptura de los vínculos entre la actividad educativa y el mundo de las necesidades y las preocupaciones concretas de la comunidad”.¹⁶⁴ Lo que a su vez atestigua, el afán imitativo de la pedagógica de la dominación: “*Se ajusta a fórmulas abstractas, dictadas por autoridades lejanas*”.¹⁶⁵ Ausentes de reflexión crítica que requiere

¹⁶⁰ SALAZAR BONDY, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo...* Op. cit., p. 20.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 22.

¹⁶² Debemos recordar que este texto escrito en el año 1975. Jacques Ranicere escribe *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* en 1987, y Michel Foucault escribe *Surveiller et Punir: Naissance de la prison* en 1975, aunque Pierre Bordieu publica en 1970 *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, y Louis Althusser en 1970 publica *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. Este texto se encuentre influenciado por Paulo Freire (*La educación como práctica de la libertad*, 1967 y *Pedagogía del oprimido*, 1970) e Iván Illich (*La sociedad desescolarizada*, 1970).

¹⁶³ SALAZAR BONDY, Augusto. *Sentido y problema del pensamiento filosófico hispanoamericano*. Op. cit., pp. 15-17.

¹⁶⁴ SALAZAR BONDY, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo...* Op. cit., p. 56.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 56.

la circunstancia nuestroamericana, quedan impedida de responder a los requerimientos de la sociedad.

La cruda sentencia de Augusto Salazar Bondy, reafirma el sentir de una filosofía de la liberación, que en su esfuerzo por describir la identidad de un pueblo reafirma el dolor de su encuentro, plasmado en: *“Lo que la educación les da es pues otra vuelta de tuerca a la opresión que los agobia”*.¹⁶⁶ La sorpresa de su descubrimiento, no es ancestral sino actual y actualizable, con lo cual, y desde el imperativo de la liberación, Augusto Salazar Bondy emprender la crítica contra la manifestación práctica más importante de la educación,

La escuela tradicional [...] ha sido una institución separada del resto de la existencia colectiva y sometida a sus propias reglas institucionales, constituye una herramienta muy eficaz de consolidación del orden, no de la cooperación y la espontaneidad.¹⁶⁷

La importancia y relevancia de esta cita la adquiere en conjunto con la siguiente,

La relación maestro-alumno [...] es el modelo mismo de la subordinación de la conciencia y la voluntad de unas personas a las de otras [...] como reflejo del orden social que requiere una autoridad legítima que debe ser respetada y obedecida [...] introduce al educando al mundo de las dominación, la habitúa a él y termina convirtiéndolo en un convencido justificador de la dependencia social so capa de la defensa de los más altos y firmes valores.¹⁶⁸

En esta lógica, si no se piensa la educación, y con ello una pedagogía, desde la realidad propia (o la circunstancia), es decir, en un relación directa entre teoría-praxis, se piensa desde una teoría al servicio de otros intereses que no serán los de la circunstancia y la praxis de transformación, se piensa para la dominación. Lo que nos hace avanzar hacia el siguiente capítulo, puesto que nos lleva de plano al segundo punto: (ii) el diálogo filosófico pedagógico latinoamericano, que explícita Augusto Salazar Bondy con dos interlocutores (como fuentes declaradas), Iván Illich y Paulo Freire. Sin dejar de señalar, que la reflexión de este filósofo, vuelve a retomar la urgencia de la pregunta sobre qué es la educación para la liberación, en otras palabras, qué debemos hacer para liberarnos de la dominación, en todas las dimensiones constituyentes de ser humano.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 24

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 67.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 23.

Los problemas y preguntas anteriores son desde donde Bondy constituye el piso para construir una propuesta de pedagogía de liberación –(b)–, que llamará crítica, y que detallaré brevemente (utilizando las categorías ya mencionadas). Ésta se constituiría básicamente en tres momentos; –(b.1.)– un primer momento crítico de desvelamiento de las condiciones de dominación pedagógica, que vive nuestra América; –(b.2.)– un replanteamiento de los problemas y fundamentos de la educación; y –(b.3.)–, un momento de síntesis y de creación, resultante de la crítica y de ese replanteamiento. Arquitectura que está presente en su obra pedagógica.

La opción crítica sobre la circunstancia histórica de dominación –(b.1.)–, la establece Bondy desde,

a) Un despertar de la consciencia [...] abre la percepción que el sujeto tiene del mundo [...] del mundo natural y social en que está inserto el sujeto.¹⁶⁹

Y desde,

b) La crítica racional [...] a la acción distorsionante que sobre su percepción del mundo ejercen los intereses, los factores emocionales e impulsivos, los mitos e ideas recibidos.¹⁷⁰

Dando como resultado,

c) Una opción racional [...] que despierta al sujeto a la comprensión del mundo en que está inserto [...] que lo compromete como individuo y como miembro de un grupo.¹⁷¹

Cimiento que da paso a una dimensión de replanteo de los problemas de la filosofía de la educación –(b.2.)–, donde, las nociones de escuela (influenciado por Iván Illich) y la relación maestro-estudiante (influenciado por Paulo Freire), son la fundamentación filosófica, que permite el paso a la tercera dimensión de la pedagogía-filosofía de la liberación.

El momento de síntesis y de creación –(b.3.)–, producido como reconstrucción de un pensamiento filosófico-pedagógico resultante de la crítica, aparecen en,

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 48.

¹⁷⁰ *Ibid.*

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 49.

d) El compromiso existencial [...] con la realidad que vive el sujeto, con el hombre que busca realizarse en lucha con las fuerzas de dominación, con los factores alienantes, negadores de la humanidad.¹⁷²

Y el replanteamiento de los fundamentos filosófico-pedagógicos, desde,

e) La liberación de la conciencia [...] Ninguna imposición de verdades, ningún dogma o principio indiscutido se compadecen con el despertar de la conciencia y su apreciación crítica [...] reclama la libre acción entre educando y educador, el diálogo de las personas y la estimulación permanente de la creatividad del sujeto.¹⁷³

(c) Augusto Salazar Bondy introduce tres nuevas categorías para releer las dimensiones de la filosofía de la liberación, y con ello, la transición desde la teoría a la praxis, (1) *la relación con el mundo*, en donde la pedagogía cumple la labor de proporcionar los instrumentos intelectuales para analizar la circunstancia histórica de la dominación; (2) *la relación consigo mismo* desde el cual el sujeto ejercita la capacidad crítica-reflexiva autoconsciente de su circunstancia; y (3) *la relación con los demás*.

Es en este último punto –(3)–, donde se *abriría* el pensamiento hacia nuevos “...horizontes de conocimiento cada vez más amplios y más matizados”.¹⁷⁴ Destacando dos cuestiones principales, en que atisbamos que el hombre y la circunstancia nuestroamericana ganarían la autenticidad: (a) la creación, que es: “...centro de acción y [...] fuente de enriquecimiento de la realidad”.¹⁷⁵ Y, (b) la cooperación que, “...se vincula a los demás en la participación y la solidaridad que son fundamento de toda la comunidad genuina.”¹⁷⁶

Al concluir esta sección podemos señalar que la discusión sobre las características de un pensamiento filosófico latinoamericano, ha sido un replanteo constante sobre las condiciones de existencia de Latinoamérica. Las cuales pueden ser debatidas y reformuladas contantemente desde nuevos proyectos de liberación o emancipación, como es el caso de *Nuestra América* o de la Filosofía de la Liberación. El conjunto de estos planteamientos, han tenido en común una fuerte crítica a cómo se ha sido introducido el saber, la filosofía, las doctrinas y disciplinas académicas en nuestro continente, pero

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ *Ibid.*, p. 50.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 37.

¹⁷⁵ *Ibid.*, pp. 38-39.

¹⁷⁶ *Ibid.*

además cómo desde las instituciones y prácticas que le son propias a estos intelectuales, las universidades, los colegios y la educación se ha promovido la dominación. Así como también, introduciendo un fuerte énfasis en la necesidad de estas últimas para realizar toda lucha contra la opresión.

La última sección de este capítulo busca presentar aquella situación, representado el funcionamiento práctico en un proyecto educativo y las consecuencias o las proyecciones de una filosofía nuestroamericana. Las cuales, teniendo a la vista la tradición pasada de pensamiento –brevemente tematizada en este capítulo–, se proyecta en conjunto con su contemporáneos –capítulo siguiente–, en una interacción filosófica importante en Latinoamérica, que trabajaré a continuación.

II

CAPITULO

PEDAGOGÍAS DE LA LIBERACIÓN DE LOS OPRIMIDOS

Retomando algunos conceptos del capítulo anterior, es posible deducir el criterio que utilizaré, en tres momentos, en la tarea de fundamentar y caracterizar una filosofía política de la educación nuestroamericana, como proyecto filosófico de liberación nuestroamericana.

(I) El primero de estos momentos, cumple la función de delimitar y fundamentar la autenticidad de la filosofía de la educación en Latinoamérica, esto, a partir del compromiso con un pensar situado, es decir, desde las determinaciones existenciales que la componen, desde su –(i)– circunstancia histórica, tematizada como defectiva, negativa y de dominación; y desde –(ii)– las determinaciones específicas de las subjetividades que lo componen, los oprimidos, excluidos, desde los pobres, desde el pueblo latinoamericano.

He considerado anteriormente, que la filosofía latinoamericana es una que piensa desde su historicidad, desde su propia circunstancia, es decir, es un pensamiento que toma consciencia de su *locus enuntiationis*. Ahora bien, esta filosofía política latinoamericana deberá interrogar las condiciones de dominación y liberación de esta parte del continente, en lo referente a la educación. Y aquello será realizado desde dos planos de análisis, desde la –(i)– historia y desde la –(ii)– subjetividad del sujeto colectivo-identitario latinoamericano. Al pensar desde la primera instancia, desde –(i)– la historia del sujeto latinoamericano, pensamos desde una profundización en la circunstancia de dominación – (ii)–. Por ende, podemos señalar que quien interroga por las condiciones existenciales propias de la circunstancia nuestroamericana, lo hace buscando descubrir los mecanismos que determinan la conformación de subjetividad latinoamericana, que bien pueden ser históricos. Y es desde estos criterios que corresponde interrogar a los autores próximos a citar, por su correspondencia con la circunstancia latinoamericana de dominación político-pedagógica, analizada en su aspecto histórico y en la conformación de la subjetividad.

(II) El segundo momento interpretativo del pensar latinoamericano, como ha sido tematizado en el capítulo anterior, debela a esta filosofía como (necesariamente) crítica, es decir, se trata de un pensamiento crítico de las condiciones de dominación instanciado de diversas maneras, por ejemplo, en el *diálogo* de Paulo Freire, en la *desescolarización* de Iván Illich y en la *ética-pedagógica* de Enrique Dussel; todas éstas herramientas conceptuales que necesariamente seleccionan y adaptan la filosofía “universal” a las necesidades de *nuestra* realidad.

En la presentación de la obra *Pensamiento Crítico Latinoamericano: Conceptos Fundamentales*,¹⁷⁷ el coordinador académico, Ricardo Salas Astrain, comienza su intervención con la ya mítica pregunta, “¿Existe un Pensamiento Crítico en América Latina?”.¹⁷⁸ En esta intervención tematiza el pensamiento crítico como un pensar cuestionador de las formas discursivas encubiertas o veladas de las ideologías de la dominación y de la negación del otro, además de plantear el “pensamiento crítico latinoamericano” como un pensamiento que tiene puesto el énfasis no sólo en el hecho de nacer o vivir en América Latina, sino en una “*intencionalidad epistemológica que tiene, en este marco geocultural, el anclaje vital de sus preocupaciones*”.¹⁷⁹ Es así, que el pensamiento crítico latinoamericano, está caracterizado como un pensamiento situado que busca identificar, describir y superar los mecanismos por los cuales la(s) ideología(s) contemporánea(s) han ejercido una dominación de las condiciones vitales, políticas, culturales y económicas de los hombres, mujeres, niños y niñas en Latinoamérica. Por lo tanto, la educación no queda exenta de esta dominación, y como respuesta a ello, la filosofía de la educación forjo en Latinoamérica –contraria a la doctrina del desarrollismo–, una reflexión que ha sido descrita como *Pedagogía del Oprimido*, determinando su *quehacer* desde el contexto latinoamericano en respuesta a las exigencias que una Latinoamérica pobre y “analfabeta” reclamaba para sí.

¹⁷⁷ SALAS, Ricardo. *Presentación*. En: VV.AA. SALAS, Ricardo (Coordinador Académico). *Pensamiento Crítico Latinoamericano: Conceptos Fundamentales*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2005. pp. 9-15.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 9

¹⁷⁹ *Ibid.*

Las *Pedagogías del Oprimido*, en plural, pues no son un cuerpo doctrina unívoco sino múltiples experiencias y conceptualizaciones educativas, tienen como objetivo una praxis de transformación social, articulándose como una herramienta necesaria pero no suficiente a las demandas materiales y culturales de los oprimidos, demandas también identitarias, que han sido relegadas por las élites criollas latinoamericanas.¹⁸⁰ Que han abrazado el modelo neoliberal de desarrollo económico, lo cual ha producido, más que disminuido, la enajenación de su pueblo –cuestión que analizaremos con Iván Illich–. Es por ello, que las *Pedagogías del Oprimido* serán necesariamente una apuesta filosófica, política y educativa que necesariamente se volverá una crítica de la pedagogía moderna y presentará un interés por los oprimidos, los dominados y los excluidos.

(III) Un tercer y último momento, dice relación con la filosofía política de la educación nuestroamericana que se articula como un discurso sobre la dominación, la exclusión y la opresión, hacia un plano de la praxis de liberación concreta; es decir, el paso de la teoría hacia la praxis, el paso de la liberación desde (I) hacia (II); donde el discurso o lenguaje de la posibilidad se instancia como proyecto fundacional de una latinoamericana nueva, *nuestroamericana*.

Todos estos momentos serán analizados en cada uno de los autores a investigar, destacando en ellos sus aportes más significativos para un proyecto de *filosofía política de la educación nuestroamericana*, con el claro objetivo de registrar un diálogo filosófico desarrollado en Latinoamérica entre filósofos de la educación, concentrado en un período que va desde 1960 hasta 1975; desde el desarrollismo-modernizador latinoamericano hasta el período de los golpes militares latinoamericanos, que ejercerán un cambio profundo y doloroso en la manera de concebir la libertad humana.

¹⁸⁰ *Ibid.*

I SECCIÓN

PAULO FREIRE: LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD Y PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

§10. Paulo Freire: pedagogía de la liberación.

Paulo Freire es un filósofo brasileño, específicamente uno de Recife. De este pensador se ha dicho bastante y el lector ya debe estar habituado a descripciones metodológicas de la educación bancaria y la pedagogía de la liberación. No obstante, interrogar a Freire, por su relación con la filosofía política de la educación es diferente, pues lo interroga desde matices conceptuales que una tradición de pensamiento ha constituido en diversos diálogos históricos.

Es así, como el estudio penetrante en las fuentes del pensamiento de Paulo Freire, quedará relegado a la mera aceptación de dos testimonios expertos, los cuales determinan su,

Manera de pensar –inspirada en Marx, Lukács, Merleau-Ponty, Gramsci, K. Kosik, Marcuser. A. Cabral– [que] subsume, recrea y supera la influencia del marxismo, del existencialismo, del personalismo, de la fenomenología.¹⁸¹

La inspiración proviene de hombres europeos, desde los cuales el educador inicia su camino. Respecto de lo mismo, Enrique Dussel señala:

Inspirándose en Hegel, Sartre, Marcel, Mounier, Jasper, Freud [...] y tantos otros, Freire desarrolla un discurso propio a partir de la realidad de las víctimas del Nordeste brasileño y de América Latina, y posteriormente otros países periféricos, e igualmente centrales. Es una pedagogía planetaria.¹⁸²

De las palabras del filósofo mendocino, y de las anteriores, se destacan dos elementos metodológicos de la filosofía de Freire –correspondiente al segundo momento de la caracterización general de la filosofía nuestroamericana–, el primero de ellos, un modo

¹⁸¹ ARAÚJO-OLIVERA, Sonia. *Paulo Freire*. En: VV.AA. DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (Editores). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000] Historia, Corrientes, Temas, Filósofos*. México D.F.: Siglo XXI, 2011. p. 822.

¹⁸² DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trota, 1998. p. 439.

caracterizado desde Juan Bautista Alberdi del *quehacer* de la filosofía, seleccionar y adaptar la filosofía europea (occidental o “universal”) a nuestras necesidades (de liberación) y a nuestra realidad (dependiente y dominada), lo que se instancia en Freire con bastante facilidad. El segundo elemento que hace referencia al “a partir de la realidad de”, es desde donde se inicia nuestra investigación por el estatuto político-pedagógico nuestroamericano, en la primera parte de la obra de Paulo Freire, que nos llevará a la sistematización crítica de sus postulados, pero más importante, a realizar una lectura política del autor de *“una revolución copernicana pedagógica”*.¹⁸³

Es importante mencionar que tomaré cierta distancia de las lecturas alfabetizadoras de la obra del brasileño, lo que asumo, ya que esta filosofía no es reducible a un método de alfabetización, “...en el fondo es mucho más [es] una comprensión dialéctica de la educación”;¹⁸⁴ es decir, una comprensión dialéctica de una parte entera de la subjetividad, de sus relaciones de dominación y liberación, en otras palabras, es una comprensión política de la conformación de la subjetividad.¹⁸⁵ Para esta labor, he decidido concentrarme principalmente en dos obras del filósofo brasileño, *La educación como práctica de la libertad*¹⁸⁶ y la *Pedagogía del oprimido*¹⁸⁷ –de fines de los años 1960 e inicio de las dictaduras militares–, en el periodo del autor llamado “el primer Freire”.

§11. Contexto, estar-con-y-en-el-pueblo

El camino de formación que recorre Paulo Freire se inicia desde los procesos de alfabetización, en su provincia Recife-Brasil, pero también desde el proceso de Guerra Fría y “polarización mundial”, desde las utopías y la esperanza del fin de la *explotación del hombre por el hombre*. En una publicación posterior, el pedagogo comparte una

¹⁸³ *Ibid.*, p. 431.

¹⁸⁴ FREIRE, Paulo. *Política y educación*. 1ª ed., Sao Paulo-1993. Madrid: Siglo XXI, 1997. p. 95.

¹⁸⁵ “Se plantea un asunto fundamental: el hombre en la historia. Esta cuestión subyace en toda concepción educativa, dando sustento y fundamento a sus propuestas.” SANTOS-HERCEG, José. *Conflicto de Representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Santiago de Chile: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2010. p. 177.

¹⁸⁶ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. 1ª ed., Montevideo-1969. México D.F.: Siglo XXI, 2011. p. 31

¹⁸⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 1ª ed., Santiago-1970. Madrid: Siglo XXI, 2007.

experiencia de trabajo (en alfabetización), que es su fundamento conceptual para el actuar educativo,

Puedo afirmar que las prácticas vividas a lo largo de aquellos diez años reforzaron intuiciones que me ocupaban desde la juventud [...] uno sólo trabaja realmente en favor de las clases populares si trabaja *con* ellas, discutiendo acerca de sus sueños, sus deseos, sus frustraciones, sus miedos, sus alegrías.¹⁸⁸

Aquí debemos tomar resguardo de dos cuestiones importantes, el significado de la partícula “con” –(11.1.)– y de las “clases populares” –(11.2.)–, pues a partir de estos conceptos se comprende parte importante del proyecto político-pedagógico de Freire, determinando la caracterización de los hombres y mujeres partícipes de su pedagogía y a quienes se encuentra destinada esta misma.

(11.1) Para Paulo Freire, la constitución misma del *ser* del hombre y de la mujer se forma no del sólo hecho de estar en-el-mundo sino de un estar-con-el-mundo. De lo anterior, podemos señalar que la forma de vida en la cual el sujeto se relaciona sólo con el mundo, desde un mero estar-en-él, en su cotidianidad, constituye una subjetividad enajenada, o un sus palabras, deshumanizada. El filósofo brasileño no desconoce el mundo –y con ello el “estar-en-el-mundo”– como una forma objetiva de la realidad, en la cual se está, “*Entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida*”.¹⁸⁹ El problema se encuentra con la forma unidimensional de relacionarse con el mundo, pues cuando el modo de relación del hombre con el mundo se establece solamente como un “estar-en-el-mundo”, pasa a constituir una dimensión deshumanizada, enajenada, oprimida del hombre, constituyendo el aspecto absolutamente negativo, de opresión y dominación. El hombre y la mujer enajenados quedan contenidos en su mero estar-en-el-mundo, por lo cual, la subjetividad humana, el estar-con-y-en-el-mundo, cobra su sentido de categoría política.

La integración en su contexto –que resulta de estar no sólo en él, sino con él, y no de la simple adaptación, acomodamiento o ajuste, comportamiento propio de la esfera de los contactos, síntomas

¹⁸⁸ FREIRE, Paulo. *Política y educación. Op. cit.*, p. 94.

¹⁸⁹ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad. Op. cit.*, p. 31.

de su deshumanización [estar-en-el-mundo]– implica que tanto la visión de sí mismo como la del mundo no pueden hacerse absolutas [es decir, pueden ser cambiadas, liberadas].¹⁹⁰

Para Paulo Freire, la relación de estar *con-el-mundo*, incorpora un elemento dinámico en las estructuras sociales, un elemento de cambio y desideologización de estado de cosa actual y absoluto (del Estado); condición de posibilidad –y aquí su importancia–, de los “...actos de creación, recreación y decisión, [por los cuales] éste va dinamizándola, [...] va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura [...] van conformando [y transformando] las épocas históricas”.¹⁹¹ En la compenetración del “con” se juega el elemento activo, que el “en” cosifica como mera representación.

Es así, que el “estar-en-y-con-el-mundo”, propicia la conformación de la consciencia del hombre como sujeto (de cambio) y no como objeto (de un cambio), en la integración con un mundo que le pertenece. Con lo cual se transformaría la consciencia crítica de los hombres y las mujeres, “*su integración con la realidad, mientras lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad*”.¹⁹² Estos elementos nos acercan cada vez más a su *pedagogía*.

Respondiendo parte de la pregunta que José Santos-Herceg esboza en *Conflicto de Representaciones*, en torno al papel que en Freire juega el hombre en la historia.¹⁹³ El estar-con-y-en-el-mundo aleja a Paulo Freire de una concepción mecanicista de la Historia, en la cual, el sujeto queda preso de la materialidad de las relaciones estructurales “... *que reduce la consciencia a un puro reflejo de la materialidad*”;¹⁹⁴ como también de un subjetivismo idealista “*que hipertrofia el papel de la consciencia en el acontecer histórico*”.¹⁹⁵ Desde este posicionamiento, la *educación* debe tomar los resguardos necesarios para no caer en la comprensión de la subjetividad como mero ente pasivo, objeto de la acción de un mundo cada vez más totalizante, ni como la absoluta vía de liberación. El grito de Paulo Freire se presenta como advertencia de la correcta consideración del papel y de las determinaciones

¹⁹⁰ *Ibid.*, pp. 33-34.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 35.

¹⁹² *Ibid.*, p. 100.

¹⁹³ SANTOS-HERCEG, José. *Conflicto de Representaciones... Op. cit.*, p. 177.

¹⁹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 1ª ed., Sao Paulo-1996. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012. p. 94.

¹⁹⁵ *Ibid.*

de la subjetividad y, con ello, la labor de los educadores-educados en la sociedad contemporánea.

Anteriormente, había señalado que la filosofía política de la educación nuestroamericana, si se quiere como tal, debe pensar desde sus determinaciones existenciales, desde su circunstancia histórica, desde *Nuestra América*; pues, –recordando a Leopoldo Zea– el hombre y la mujer están y piensan desde y con su propio mundo, en donde –y recordando a Augusto Salazar Bondy–, el quehacer filosófico debe comenzar desde las condiciones negativas, defectivas, de opresión de la propia circunstancia latinoamericana, conjunto –temático y no sistemático– que Freire denominara *pueblo*, popular o clases populares.

(11.2.) Para Paulo Freire, la pedagogía sólo tiene sentido si está conectada con el pueblo, “...uno sólo trabaja realmente en favor de las clases populares si trabaja con ellas”.¹⁹⁶ En los párrafos anteriores, ya he dilucidado suficientemente la significación del “contexto” y el “con”, empero la categoría “clases populares” queda aún por dilucidar.

El concepto mismo no deja de ser problemático, tanto por su extensión, (11.2.1.) *¿Cuál es la génesis del pueblo?*, como por su comprensión, (11.2.2.), *¿Qué es el pueblo?* Este concepto contiene un elemento estático, determinado por sus características de clase, definición, extensión y comprensión, como también, (11.2.3.) un elemento dinámico, la transformación de una subjetividad (del educador o del revolucionario, por ejemplo) mediante una actitud radical en parte del pueblo.

El componente histórico de la conceptualización de “pueblo” refleja en Paulo Freire, un momento de recuperación histórica del oprimido; y en tanto oprimido, defectivo, negativo, sin voz propia, es lo que he denominado sujeto de la dominación. La preocupación por este sujeto dominado, negativo, defectivo, con el cual Freire asume –en lo que podríamos juzgar– un compromiso sincero, se concibe en su pedagogía, en la recuperación y la puesta en escena de su voz. No obstante, ni en *La educación como práctica de la libertad* ni en la *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire esclarece la composición material del sujeto oprimido, es decir, –siguiendo los planteamientos de Leopoldo Zea– el oprimido queda inmerso en una negatividad abstracta sin

¹⁹⁶ FREIRE, Paulo. *Política y educación. Op. cit.*, p. 94.

determinaciones, en otros palabras esto es, analfabeto, como la negación de su saber y de su historia, cuyo único destino histórico es llegar a ser, o en otros términos, ganar su mayoría de edad, a través de la alfabetización.

No es posible desconocer que en un aspecto metodológico y ético, el método de “alfabetización” se inicia desde una comprensión positiva del pueblo como saber popular, digno de respeto y estudio, es decir, epistemológicamente consistente. Sin embargo, aquello no entraña en la lectura histórica del pueblo más que su pura negación, la cual se presenta como un límite interesante a destacar en la obra de Paulo Freire. Ello nos permite volver a una vieja pregunta que nos recuerda Augusto Salazar Bondy, “[*cúal es*] *la justificación de la acción de un sujeto sobre otro u otros dentro del marco de la formación personal*”;¹⁹⁷ límites y problemática de una filosofía de la educación que desarrollaré más adelante en esta exposición.

(11.2.1.) *¿Cúal es la génesis del pueblo?* Sin dejar de realizar una debida argumentación de la crítica anterior, considero que la pregunta interroga desde la historia de los sujetos, del pueblo –en este caso brasileño, y por extensión latinoamericano-, nos deja en un buen lugar para dilucidar los límites de Paulo Freire. El filósofo brasileño inicia su reflexión –como ya lo hemos señalado anteriormente–, exponiendo su lugar de enunciación, “*Situamos la sociedad “cerrada” brasileña colonial, esclavizada, sin pueblo, “refleja”, antidemocrática, como el punto de partida de nuestra transición*”.¹⁹⁸ La revisión de la historia del Brasil que lleva a cabo Freire, no es un mero recurso histórico, sino es un hacer patente a través de su propio ejercicio filosófico el mundo desde el cual el sujeto habla, logrando así posicionar al sujeto en la historia, en su contexto, recobrando con ello, su importancia. El claro rasgo negativo del punto de partida del filosofar (esclava, antidemocrática, defectiva), nos introduce de plano en la interrogante por la génesis del pueblo y el estatuto ontológico de sus componentes, en lo que he denominado el estatuto defectivo o negativo del pueblo.

Debido a lo anterior, no deja de llamar la atención que en el ejercicio de recobrar el pasado, la historia de cada pueblo sea vista y pensada solamente desde la oscuridad de su

¹⁹⁷ SALAZAR BONDY, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós, 1975. p. 19

¹⁹⁸ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. *Op. cit.*, p. 59.

opresión, de su negación, de lo necrótico de su experiencia. Y es aquí, que la ausencia de reconocimiento histórico y filosófico aumenta el riesgo de propiciar nuevos ciclos de dominación e instauración de lenguajes y códigos culturales que eliminen patrones culturales propios,

Entre nosotros, por el contrario, lo que predominó fue el mutismo del hombre. Su no participación en la solución de los problemas comunes. Con el tipo de colonización que tuvimos nos faltó vivencia comunitaria. [...] Es que en todos nuestros antecedentes culturales no existían condiciones de experiencia, de vivencia de participación popular en la cosa pública. No había pueblo. No exageramos al hablar de un centro de gravitación de nuestra vida privada y pública si decimos que éste se centraba en el poder externos, en la autoridad, externa.¹⁹⁹

Antes de continuar con una sistematización de los postulados de Paulo Freire, es necesario al menos mencionar algunas interrogantes. Cuando Paulo Freire señala la ausencia de *pueblo*, lo hace desde la falta de vivencia comunitaria, la que éste traduce como participación popular en la cosa pública. Ahora bien, deberíamos entender que por participación popular en la cosa pública se refiere a una concepción republicana ligada a la conformación de los estados naciones de representación política democrática; y aquí tiene cabida una interrogante, ¿es la ausencia de participación en la república alfabetizada lo que determina la existencia de vida comunitaria, de un hacer político y de un pueblo, con sus determinaciones culturales? O, en otros términos, ¿sólo la alfabetización política en una determinada lengua –oficial de los estados nacionales– posibilita el reconocimiento de los sujetos como *pueblo*? La liberación formal –*representación* republicana de voto universal–, si bien no considera la materialidad de la opresión, es el sustrato desde el cual la materialidad debería reclamar la constitución de un mundo nuevo.

La cita anterior es decidora, pues nos permite, desde la negatividad de la caracterización, asumir una caracterización medianamente consistente del pueblo como vivencia comunitaria del diálogo; diálogo que no debe ser confundido con un monólogo o la distribución regulada de códigos lingüísticos, sino como la instancia democrática por excelencia de interacción social y de conformación de lo político,

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 64.

No hay diálogo con la estructura del gran dominio, con el tipo de economía que lo caracteriza, marcadamente autárquico. El diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autárquicas. [...] Para la verticalidad de las imposiciones. Para robustecer a los señores. Para el mandonismo. Para la ley dura hecho por el propio “poseedor de las tierras y de los campesinos”.²⁰⁰

El pueblo que exige democracia sin ser éste democrático es una comprensión de un todo social que vive y está determinado por su forma relacional con el mundo terrestre y espiritual, en sus determinaciones económicas, “*poseedor de las tierras y de los campesinos*”, pero también espirituales, de dominación y señorío. El pueblo, como *posibilidad*, es inexistente si éste no es reflejo ni se refleja en la estructura de la producción y la reproducción de la vida, de la democracia y la participación comunitaria.

El recurso a la revisión histórica, para pensar la práctica de la libertad desde el fundamento de la historia acontecida, es el fundamento más sólido para la liberación, pues se opone y debilita la crítica que hace responsable a la educación de instanciar un nuevo logos de dominación en la liberación. Dado que la liberación –a manos de la educación o la alfabetización– no atentaría contra lo *nuestro* o lo *propio* de este pueblo, “lucharía” contra el germen y el acto originario de “Conquista” y erradicación del ser humano.

La inexistente vida comunitaria hace de una “masa de gente” un pueblo dominado, cosificado, por lo cual, el uso y puesta en práctica de un método educativo implicaría –en la comprensión de Freire– la penetración y la reformulación de la subjetividad, ya no originaria ni auténtica, sino fruto de la dominación, de un pueblo, dominado y cosificado, por la explotación colonial. El pueblo –en un sentido positivo–, es un conjunto de hombres y mujeres que han cobrado un alto sentido de participación política, como desarrollo histórico post-colonial,

con el tipo de explotación económica [...] no habría sido posible la creación de una vivencia comunitaria. [...] No podíamos [...] llegar a formas de vida democrática que implicasen un alto sentido de participación en los problemas comunes, sentido que se “crea” en la consciencia del pueblo y se transforma en sabiduría democrática²⁰¹

Desde aquí, cabe preguntarnos cómo es que la pura consciencia y participación política entraña necesariamente una sabiduría democrática, al estilo en que Paulo Freire pareciera

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 63.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 65.

hacer mención. Ahora bien, la complejidad de esta pregunta se diluye al pensar desde la circunstancia. Es desde la “colonia” que se ha ido gestando un movimiento de conquista de una vida democrática, que si bien es traída hacia América en respuesta al colonialismo europeo, se transformara en un nuevo logos de dominación. No obstante, los oprimidos no tienen otra liberación más que la democracia, y con ello, el diálogo adquiere relevancia en tanto componente esencial para el ejercicio democrático.

El despliegue de la civilización y, con ello, la vía independentista que recorre Latinoamérica con su consecutiva implantación de los Estados-nacionales, formarán una nueva imposición anti-dialógica sobre el “pueblo”, señala Paulo Freire:

Importamos el Estado democrático no sólo cuando no teníamos experiencia de autogobierno, inexistente en toda nuestra vida colonial, sino también y sobre todo cuando no teníamos aún condiciones para ofrecer al “pueblo” inexperto circunstancias adecuadas para realizar las primeras experiencias verdaderamente democráticas.²⁰²

La inexperticia del pueblo, en conjunto con su aspecto negativo y defectivo, será una de las determinaciones que hacen posible hacer carne la dominación, en el conjunto de los individuos que desde la conquista a la colonia han perdido su autodeterminación política, lo que conlleva a su vez, la pérdida de la voz, y con ello del diálogo. El siglo XX, para Freire, da cuenta de la génesis del pueblo, de la articulación de una discursividad y de una materialidad auténtica en su misma negación, una voz de liberación, de independencia aunque defectiva; en lo que podríamos resumir citando las palabras de Paulo Freire: “*Continuamos, así, alimentado nuestra inexperiencia democrática con imposiciones, con el desconocimiento de nuestra realidad*”.²⁰³

(11.2.2.) *¿Qué es el pueblo y cuáles son sus categorías de necesidad e identidad?* Aquí debemos considerar la composición del *pueblo* como sujeto histórico, es decir, un sujeto que va determinándose según la circunstancia temporal y espacial en la cual se ve inmerso y desde la que genera relaciones con otros grupos o culturas. Para Paulo Freire, el pueblo (su pueblo) no está compuesto por sujetos indígenas conquistados, ni por la burguesía prisionera en la colonia, ni tampoco por un proletariado de la pseudo-industrial

²⁰² *Ibid.*, p. 74.

²⁰³ *Ibid.*

extractora de recursos naturales. No es ninguno de estos sujetos históricos los que componen al pueblo, sin dejar de ser partes constituyentes de éste. El pueblo quedará caracterizado por la dominación material y simbólica sobre las motivaciones y el contexto, desde donde el sujeto determina su existencia.

Por otra parte, debemos tener a la vista que el concepto de pueblo no refiere ni remite a la dicotomía pueblo/ciudad ni barbarie/civilización, sino a una comprensión política de la conformación de la sociedad, en la cual el pueblo es tanto un actor como la constitución misma de la sociedad/ciudad. Y es precisamente en los procesos de urbanización (civilizatorios), en los cuales la voz del pueblo comienza a hacerse presente, a hablar, desde su propia negación, como la parte del todo moderno que ha quedado bajo las ciudades, *lo rural que continúa viviendo en las ciudades*, de la aristocracia y de la modernización. En este punto aparece la educación, como alfabetización, el precio que se debe pagar para el ingreso a la civilización, a una comunidad de hombres y mujeres con el dominio sobre un determinado tipo de lenguaje; pero, además, como requisito básico para poder posicionar un discurso político liberador en el seno de la dominación, como lo señala Freire, *“El aprendizaje de la escritura y de la lectura como una llave con la que el analfabeto iniciaría su introducción en el mundo de la comunicación escrita”*.²⁰⁴

El principio de realismo político, en palabras de Paulo Freire, hace necesario que el hombre esté en el mundo y con el mundo a través de su capacidad “alfabetizada” para transformarlo, donde la alfabetización y las regulaciones lingüísticas impuestas por una cultura a otra, pueden ser utilizadas como herramientas de dominación para constituir una nueva destrucción u opresión de códigos culturales, constituyendo un lado oscuro de la alfabetización (sobre esto volveré más adelante). Es innegable que en la sociedad contemporánea la alfabetización constituye una herramienta indispensable para sortear la vida, no obstante, éste es un requisito de integración para un determinado juego cultural, republicano, democrático, etcétera, con determinaciones específicas, las cuales no son ni neutrales ni universales.

No pretendo defender el analfabetismo como actitud auténtica *nuestroamericana*, sino mostrar que este proceso, como todo proceso educativo, lleva consigo el peligro de la

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 103.

dominación, de una nueva colonización. Y es por este carácter problemático, una dominación en la liberación, que Freire asume un principio metodológico, y a su vez ético, de trabajo con el pueblo. Un primer paso metodológico se establece en acercamiento liberador del “profesor, revolucionario o guía” con el pueblo; “OBTENCIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR DE LOS GRUPOS CON LOS CUALES SE TRABAJARÁ”.²⁰⁵ Aquello nos pone frente a un imperativo ético, y al mismo tiempo, ante el primer momento en el orden de las razones políticas, desde el cual, todo intento, proyección y determinación de una comprensión educativa debe partir desde la comprensión del universo existencial de los sujetos, desde “...los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo sus expresiones particulares...”.²⁰⁶ Así, es posible transitar desde una comprensión acabada de las reglas ontológicas de relación con el mundo, hacia, y sólo en la medida en que el primer momento haya sido realizado, un momento crítico,

LA SEGUNDA FASE CONSTITUYE LA SELECCIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR ESTUDIADO. Selección a ser realizada bajo ciertos criterios: a) riqueza fonética; b) dificultades fonéticas c) tenor pragmático de la palabra que implica mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada.²⁰⁷

Estas dos primeras fases del método de alfabetización, dicen bastante sobre la comprensión que tiene este autor de la pedagogía nuestroamericana. En una publicación posterior – *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*–, Freire recoge este principio ético y lo sistematiza de la siguiente manera, en una síntesis de ambas fases,

Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos [...] Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.²⁰⁸

²⁰⁵ *Ibid.*, pp. 106-107.

²⁰⁶ *Ibid.*

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 107.

²⁰⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. *Op. cit.*, p. 31.

(11.2.3.) Retomando la noción de *pueblo*, podemos señalar que este contiene un componente dinámico, tanto en su (a) propia conformación, como también, (b) en su proyección política. En esta lectura de pueblo, consistente con la realizada por Sirío López Velasco,²⁰⁹ éste determinó dicho concepto con una amplitud mayor al concepto de clase, pues éste incluye al sujeto colectivo de los oprimidos en general, tanto a los sectores explotados por el capital-moderno, como a los excluidos que no caen bajo esta categoría, como las etnias, los indígenas, alejados del modo de producción-explotación capitalista. Y además, como “*el ámbito de la exterioridad crítico-transformadora de la formación social capitalista en América Latina*”.²¹⁰ El pueblo, por ende, será el sujeto que instancia la posibilidad crítico transformadora, aunque no es sólo desde el pueblo que aquello se produciría, sino también, por un compromiso del “educador-educando” o “revolucionario” en un hacerse con-y-en el *pueblo* que se constituye la posibilidad crítica transformadora. Es por aquello que el pueblo adquiere gran notoriedad e importancia en esta pedagogía. En la cual se enfatiza el paso de la negación o la defeción del éste hacia su superación en manos de la política.

§12. Vocación Ontológica (*Continuación... punto a*)

Paulo Freire –como ya lo he señalado–, inicia su reflexión desde su contexto, desde una realidad deshumanizada, la que distinguiré en dos instancias: la primera, desde la realidad histórica del pueblo dominando; y la segunda, desde la subjetividad, desde la “...*distorsión [ontológica] de la vocación de ser más.*”²¹¹, que vivirían los hombres y mujeres de Latinoamérica. Para ello, resulta conveniente retomar la investigación por la posibilidad y las limitaciones de la educación, desde ambas instancia, pero además, descubrir y sistematizar la naturaleza de lo que hemos denominado pueblo, con sus posibilidades y limitaciones.

²⁰⁹ Cfr. LÓPEZ, Sirío. *Pueblo. En: VV.AA. SALAS, Ricardo (Coordinador Académico). Pensamiento Crítico Latinoamericano: Conceptos Fundamentales. Op. cit., pp. 875-886.*

²¹⁰ *Ibid.*, p. 886.

²¹¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido. Op. cit., p. 36.*

La tesis de la dominación, bajo la cual inicia su reflexión, es la siguiente,

Es también y quizás básicamente, que a partir de esta comprobación dolorosa, [que] los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad –la de su humanización–. Ambas, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda. Humanización y deshumanización, [...] son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión. Vocación [ontológica] negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada.²¹²

En este sentido, el pueblo se articula desde la comprobación de su negatividad, pero también de su posibilidad, desde su sentido de oprimido, desde la viabilidad de sujeto constituyente, creador y liberador de las condiciones de opresión. Y aquí, Paulo Freire es claro en mostrar las determinaciones de su negatividad y de la opresión que han minado las subjetividades, no por completo, pues la vocación ontológica es el recurso de liberación que no puede quedar cosificado.

Para el filósofo brasileño, el peso del estar-en-el-mundo –que ya he caracterizado–, vinculado a un hacer pedagógico bancario, convierte al sujeto “...*en espectador, dirigido por el poder de los mitos creados para él por fuerzas sociales poderosas y que, volviéndose a él, lo destrozan y aniquilan*”,²¹³ esto es, un *quehacer* no comprometido con la transformación, en lo que se caracteriza como un “...*hombre trágicamente asustado, que teme la convivencia auténtica y que duda de sus posibilidades*”.²¹⁴ Una de las causas –eficiente– es la educación “bancaria” o de dominación, en la caracterización de Freire, “*refiere a la realidad como algo detenido, estático*”,²¹⁵ donde el mundo aparece enajenado de la realidad del sujeto, fuera de su control; un Mundo externo con el cual el hombre y la mujer no pueden hablar, dialogar. Lo que constituirá la imposibilidad de desarrollar todo *quehacer*, ser una descomprensión ontológica de los sujetos, en un mero el estar-en-el-mundo, siendo así la causa –formal– de la dominación, por la cual, la educación/opresión se

²¹² *Ibid.*, p. 36.

²¹³ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. *Op. cit.*, p. 37.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 37.

²¹⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. *Op. cit.*, p. 71.

condiciona como un “...hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos”.²¹⁶

Paulo Freire redacta como la cultura del silencio la incomunicación y la incompreensión entre los sujetos y el mundo, pero también un lenguaje que solamente puede nombrar una falsa comprensión de la cotidianidad, de su circunstancia, constituyendo la deshumanización del ser humano bajo una sutil mediatización del hombre y la mujer como depositarios de saber; y constituyendo también, una práctica pedagógica que contribuye a configurar el mero estar en el mundo, como forma única de representación de lo real. Es por la deshumanización, que Paulo Freire instancia la urgencia y la necesidad de la redefinición y la revolución del quehacer pedagógico, desde un primer el principio ético y epistemológico del respeto a los saberes de los educados, y desde el estar-en-y-con-el-mundo. Por lo cual, la comprensión ontológica del hombre y la mujer será la de un ser de cambio, ligado a una realidad –con-y-en-el-mundo–: “*La educación como práctica de la libertad [...] implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo...*”.²¹⁷ Con esto, el hombre y la mujer concretos se vuelven en-y-con su mundo, tanto causa eficiente como final de transformación; ya no sujetos posibles de ser causados, sino causas y efecto de una cadena de causalidades.

La descripción anterior concluye la caracterización del *pueblo* desde la descripción ontológica de las subjetividades (oprimidas) que lo componen. Ahora bien, el panorama no es simple ni está ausente de complicaciones, como bien lo comprende Paulo Freire. El rasgo defectivo de la autoconsciencia del pueblo es decidor y posibilita el papel de la educación, en tanto que se transforma en la única posibilidad por la cual el oprimido se asuma oprimido. Aquel hombre y mujer que se asuma como oprimido, determina el componente dinámico de la noción de *pueblo*, donde unos sujetos que no siendo ni oprimidos ni opresores instancian la posibilidad crítica-transformadora de la opresión-explotación latinoamericana.

Un segundo principio ético, el de la solidaridad –el primero versaba sobre el respeto a los saberes de los educados–, será el que debe instanciar el educador al hacerse pueblo,

²¹⁶ *Ibid.*, p. 71.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 87.

mediante una actitud radical que permitiría la educación liberadora, así como también, otra especie de dominación. Esto se llevaría a cabo –la dominación en la liberación– ya no como un proceso ideológico intencional de imposición de un conjunto de valores, saberes y proyección de un mundo, ni como el ocultamiento de los mecanismos de opresión sobre el *pueblo*, sino por un proceso de dominación pedagógica, que asumiéndose como la única alternativa posible, instancia sus valores, saberes y proyección de un mundo desde su *necesidad*. La dominación por invasión cultural, que si bien no oculta los modos de opresión, reproduce una lógica de univoca del progreso humano, de destrucción de los múltiples lenguajes, posibilidades y dimensiones de las determinaciones de los *pueblos*. Y bajo este peligro, Paulo Freire determina la *solidaridad con el pueblo* como fundamento para la fuente crítica transformadora de su pedagogía, solidaridad que debe tener el sujeto educador con los educandos.

La solidaridad constituye *la fuente de paso* que permitiría la superación de la opresión, y aquí se esconde un planteamiento profundo sobre la labor de la crítica, la creación y la liberación; “*Solidarizarse no es tener consciencia de que explota y “racionalizar” su culpa paternalistamente [...] exige de quien se solidariza que “asuma” la situación de aquel con quien se solidarizó, es una actitud radical*”.²¹⁸ El proyecto educativo de Paulo Freire será uno que ve en la solidaridad con el pueblo, con una historia de opresión, explotación y exclusión, su principal fuente de nutrición, no desde una comprensión puramente intelectual de éste, sino desde una moral que hace posible el surgimiento en el mundo del sujeto como fuente transformadora de la realidad; esto, desde un otro –un educador, por ejemplo– que debe asumir la relación con el pueblo como propia, solidarizar con una realidad que no le pertenece, que no le es suya. Y es precisamente por esta distancia con el pueblo, que puede constituirse la crítica.

El proceso recién descrito, es el que será denominado por Paulo Freire como “hacerse pueblo”, desde una consciencia crítica-desideologizadora sobre la realidad, realidad de la cual el educador es parte por una actitud radical de pertenencia y de solidaridad con el pueblo, pero a que su vez, no lo hace totalmente parte de ésta dad que la realidad sería dominadora y domesticadora, y en esta distancia es donde se desarrolla el

²¹⁸ *Ibid.*, p. 43.

imperativo de transformación. Y aquí nacería como objeto el mundo, mundo que se representa para el sujeto, ya no desde su cotidianeidad como mero estar-en-él, sino como un objeto que con-el-mundo puede ser transformado –y ahí la labor de la crítica–, por un sujeto que al ser causante de su historia, se revela a sí mismo como una subjetividad transformadora. Es la labor crítica para los sujetos la que muestra el-estar-en-y-con-el-mundo, donde se mostraría la realidad de la cotidianeidad dominadora y la liberación como posibilidad de transformación de la misma, pero también, la síntesis del mundo con el sujeto transformador. Y es precisamente éste el *quehacer* de la pedagogía como síntesis de la teoría y la praxis, del mundo y del sujeto, en un estar-en-y-con-el-mundo.²¹⁹

§13. «Concientização» (*Continuación... punto b*)

Retomando un punto anterior, el pueblo en su conceptualización estática, caracterizado por su negatividad, instancia la posibilidad de instaurar un nuevo *logos* de liberación, o de dominación. Es aquí donde se abre la posibilidad nuestroamericana del discurso liberador de Paulo Freire, desde la labor del educador revolucionario o la revolución a manos de la educación, articulación que considera el componente dinámico del pueblo, esto es, la posibilidad crítico-transformadora, que analizaré ya no de solo un sujeto colectivo, sino de una dinámica intersubjetiva: la «concientização».

En este párrafo, analizaré el lugar que ocupa la «concientização» en la filosofía de la educación de Paulo Freire. Esta conceptualización, será revisada en tres momentos, el primero de ellos, desde un plano descriptivo de la conceptualización del filósofo brasileño –(13.1.)–, la cual dará paso a una segunda instancia –(13.2.)–, crítica de la «concientização», a través de la relación entre educador-educando que, y en última instancia –(§14)–, nos otorga resguardos que toma Freire a la hora de salvaguardar su *pedagogía* de instanciar un nuevo *logos* de dominación, en un esclarecimiento del lado oscuro de la liberación.

(13.1.) En *La educación como práctica de la libertad*, Paulo Freire entrega una breve conceptualización de la “transitividad crítica” que ocupa un papel fundamental en la

²¹⁹ “En un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión.” *Ibid.*, p. 48.

«concientização». Si bien en el transcurso de la obra se encuentran otras conceptualizaciones, la siguiente es relevante tanto por su fecundidad lógica como por su repercusión en obras posteriores:

Por otro lado, la transitividad crítica (23), a que llegaríamos con una educación dialógica y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. [...] Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. [...] Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no-negación de lo viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez.²²⁰

La caracterización reciente, involucra variados elementos ya analizados (como responsabilidad social y política, principio ético, preconcepciones y posiciones quietistas, estar-en-y-con-el-mundo) que estructuran la matriz de sentido de uno de los conceptos cardinales de la obra de Paulo Freire, la «concientização». Dentro de los elementos nuevos, encontramos la receptividad de lo nuevo, el diálogo y la transitividad crítica, donde ésta última, es introducida con una nota que nos aclarara bastante la caracterización,

Nota 23: [...] La crítica para nosotros implica que el hombre comprenda su posición dentro de su contexto. Implica su injerencia, su integración, la representación objetiva de la realidad [estar-en-y-con-el-mundo]. De ahí que la concienciación sea el desarrollo de esta toma de consciencia.²²¹

Desde lo anterior, la «concientização» quedará caracterizada como un proceso de toma de consciencia contraria al solipsismo cartesiano o el huerfanismo ruseiano, donde la acción de tomar consciencia de la dominación se produce desde las mujeres y hombres en una comunidad, en un pueblo, en-y-con los oprimidos, como instancia de acción recíproca, expresada en la máxima de Freire, “...ya no se puede afirmar que alguien libera a alguien o que alguien se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión”.²²²

Queda así definida la «concientização» como una acción dialógica que desde una incompletitud de los sujetos los constituye en *sujetos*, y a su vez, en *pueblo* (momento positivo, sujeto colectivo, o comunidad). Por ello, podemos señalar que la «concientização» es una acción esencial y necesariamente en desarrollo, en tránsito de la negatividad hacia la

²²⁰ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Op. cit., p. 55.

²²¹ *Ibid.*

²²² FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Op. cit., p. 162.

positividad, en un continuo cuyo desarrollo es la toma de consciencia crítica de la realidad opresora, en lo que Enrique Dussel llamará praxis de transformación, “...donde el proceso pedagógico se va efectuando como progresiva «concientización» (acción-en-la-que-se-va-tomando-consciencia-etico-transformativa: liberación)”.²²³ Y, en tanto transformadora, lo es desde la negación del *pueblo* hacia la generación de un orden nuevo de relaciones éticas y políticas, en la apropiación crítica de la realidad, de la historia (del pueblo, como pasado) y de las posibilidades históricas (como esperanza o futuro) de un proyecto de *nuestro* nuevo mundo. Esto, José Santos-Herceg lo sintetiza en breve,

La pedagogía liberadora aspira a que el educando se libere, a partir de su mundo, de las amarras concretas que de él provienen, de aquellas que surgen de su contexto, de su país, su ciudad, su familia. Esta educación tiene que ser un despertar del hombre a la consciencia crítica de su situación. La educación nueva aspira a ser liberadora y para lograrlo el camino es la concientización.²²⁴

(13.2.) La «concientizaçô», como bien sabemos, es un proceso de asunción de consciencia crítica transformadora de la realidad, “...en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación”.²²⁵ Este proceso pedagógico de coeducación entre educador-educado, es la respuesta a la pedagogía bancaria. Señala Freire,

La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces allí. [...] Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, [...] para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención.²²⁶

En este sentido, podemos distanciar la «concientizaçô» de la domesticación y la ideologización, en tanto es desde los propios sujetos –de acuerdo con su propio desarrollo de consciencia–; constituye un *proceso* colectivo e histórico de liberación, desde un compromiso existencial “con-y-en-el-mundo” con su *pueblo*. La «concientizaçô» es en todo sentido un despertar de la consciencia del dominado-oprimido como sujeto histórico de cambio.

²²³ DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización...* Op. cit., p. 436.

²²⁴ SANTOS-HERCEG, José. *Conflicto de Representaciones...* Op. cit., p. 175.

²²⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Op. cit., p. 50.

²²⁶ *Ibid.*, p. 49.

En el punto anterior –(13.1.)–, quedó exento de análisis una caracterización de la «concientização» que mantiene una relevancia y congruencia importante con las lecturas canónicas del pensador brasileño: la «concientização» como diálogo.²²⁷ Esta caracterización migra desde su método de “alfabetización”, donde es conceptualizada como dialógicidad problematiza dora entre educador-educado. Por lo cual corresponde preguntarnos qué es el diálogo, a lo que Paulo Freire responde de la siguiente manera:

Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica [...] Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación.²²⁸

Es evidente que la noción de diálogo no se aclara lo suficiente si no es llevada a la noción de crítica –siguiendo a Dussel–, donde Freire sería heredero “...sucesor de la primera Escuela de Frankfurt [y con ello, de parte de la tradición europea post-marxista] en su materialidad negativa”,²²⁹ como de la noción de *Teoría crítica*, la cual debemos buscar en la conocida *Teoría tradicional y teoría crítica* del filósofo alemán Max Horkheimer.²³⁰

La llamada *Primera Escuela de Frankfurt* en particular Max Horkheimer, en el artículo ya mencionado, estructura la caracterización fundacional de la “crítica” desde la denuncia de la absolutización del sujeto burgués-moderno y la consideración por la subjetividad como un *ego* abstracto (necesario en sí mismo), cuya interrelación con las condiciones materiales e históricas son ajenas a su conformación. Por lo tanto, el pensamiento *crítico* vendría a realizar la tarea de unir el sujeto y su historicidad-materialidad,

El pensamiento crítico y su teoría [...] [Tiene] por sujeto a un individuo determinado, en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, y en su relación crítica con una determinada clase, y, por último, en su trabazón, así mediada, con la totalidad social y la naturaleza.²³¹

²²⁷ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Op. cit., p. 55.

²²⁸ *Ibid.*, pp. 101-102.

²²⁹ DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización...* Op. cit., p. 434.

²³⁰ HORKHEIMER, Max. *Teoría tradicional y teoría crítica*. 1ª ed., Fráncfort del Meno-1937. En: HORKHEIMER, Max. *Teoría crítica*. 1ª ed., Fráncfort del Meno-1968. Trad.: Edgardo Albizu y Carlos Luis. Buenos Aires: Amorrortu, 2008. pp. 223-271.

²³¹ *Ibid.*, p. 234.

Tanto para Max Horkheimer como para Paulo Freire, “...*el pensamiento realmente crítico, significa, no solamente un proceso lógico, sino al mismo tiempo un proceso histórico concreto*”,²³² donde el filósofo crítico –el pedagogo de la liberación– y “*El propio pensamiento del intelectual, en tanto elemento crítico y propulsor, forman parte del desarrollo de las masas*”.²³³ Al aunar los elementos anteriores, podemos concluir que el pensamiento crítico es un pensar en el cual el sujeto asume sus condiciones históricas y materiales (en su acontecer como clase o pueblo), pensándose desde su propio *locus enuntiationis*.

¿Y qué es la «concientização» como diálogo crítico? –en el marco de educación, señalamos nosotros–, es la relación que “...*no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo*”.²³⁴ Siguiendo la metodología de Freire, una relación de A con B, es donde el procedimiento de “A con B”; da con que “B (el educando)” asuma sus condiciones históricas de opresión –explotación capitalista– como latinoamericano –destrucción de una historia y una cultura propia–, fenómeno que construirá el proceso práctico de la liberación, de liberación de la deshumanización. Y “A (el educador)” asuma como válido los saberes y legítimas las prácticas.

José Santos-Herceg caracteriza el diálogo crítico –y con ello la «concientização» – como un diálogo bifronte, donde los *educandos* no se relacionan sólo con el *educador*, sino que también, con otros *educandos* –que contendría en términos formales al educador “A” y su mundo–. Éste señala, “*La comunidad no es un elemento aleatorio en el proceso educativo de carácter liberador. Ella es una condición esencial y, a la vez, un objetivo central*”.²³⁵

Como sabemos bien, la comunidad juega un papel en dos niveles, tanto para el educador como para el educando, pues el educando tiene que educarse en-y-con su comunidad (mundo), y el educador tiene que educar (y también educarse) en-y-con la comunidad, mediadora de un proceso de aprendizaje. En este mismo sentido, el educando

²³² *Ibid.*

²³³ *Ibid.*, p. 246.

²³⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. *Op. cit.*, p. 105

²³⁵ SANTOS-HERCEG, José. *Conflicto de Representaciones... Op. cit.*, pp. 174-175.

tiene que liberarse de-y-para su mundo, en una relación crítica con su pueblo, con su contexto, pero además, con él mismo en *comuni3n*.

La consciencia cr3tica de su situaci3n no es solamente un pensar meramente teor3tico (*estar-en-el-mundo*), sino que es un pensar cr3tico que actúa sobre el estar-en-el-mundo (en-y-con-el-mundo). Como lo señaala este fil3sofo,

Los hombres son porque est3n en situaci3n. Y ser3n tanto m3s cuanto no s3lo piensen cr3ticamente su estar, sino que cr3ticamente actúen sobre él. Esta reflexi3n sobre la situacionalidad equivale a pensar la propia condici3n de existir. Un pensar cr3tico, a trav3s del cual los hombres se descubren en “situaci3n” [...] y lo captan como la situaci3n objetivo-problem3tica en que se encuentran, significa que existe el compromiso. De la inmersi3n en que se hallaban emergen capacit3ndose para insertarse en la realidad que se va descubriendo.²³⁶

Antes de profundizar en la categorizaci3n de la comunidad y del quehacer educativo es necesario preguntarse por el contenido del di3logo cr3tico, lo cual interroga directamente las condiciones que hacen posible la «concientiza3n». Siendo el *di3logo* y la *cr3tica* no solo actos intelectivos, sino esencialmente a pr3cticos se constituyen por la mediaci3n del mundo (en-y-con-el-mundo) y por una consciencia de transformaci3n del mundo, contenido discursivo desde el cual se genera la creaci3n de un orden nuevo.

La materialidad del di3logo cr3tico ser3 la propia cotidianidad –la compresi3n de su propia cultura–, cuesti3n que Paulo Freire tematizar3 en una distancia –utilizando las palabras de Lorena Gonz3les– menos radical entre teor3a y praxis,²³⁷ puesto que la existencia del pensamiento cr3tico latinoamericano tiene como condici3n *sine qua non* la asunci3n del sujeto en su propia realidad y en la transformaci3n de 3sta misma. Para Freire, el siguiente axioma tiene plena validez: “*No hay palabra verdadera que no sea una uni3n inquebrantable entre acci3n y reflexi3n y, por ende, que no sea praxis. De ah3 que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo*”.²³⁸ Por esto, el contenido del di3logo –y con ello de la alfabetizaci3n– es la transformaci3n de la realidad, porque su materialidad ser3 la dominaci3n del *pueblo*, del cual son parte tanto los educadores como los educandos.

²³⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia del oprimido*. *Op. cit.*, p. 126.

²³⁷ GONZ3LES, Lorena. *3tica de la Liberaci3n: Una propuesta 3tico cr3tica desde y para Nuestra Am3rica*. Tesis para optar al grado de Magister en Filosof3a Pol3tica y Axiolog3a. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Filosof3a y Humanidades, 2011. p. 47.

²³⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia del oprimido*. *Op. cit.*, p. 97.

Con el debido resguardo en considerar la «concientização» siempre como proceso no concluido, sino realizándose en el continuo de la historia (en la transformación liberadora de la historia), y en tanto transformación será creación, queda así definida finalmente la «concientização»: *“Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la negación de lo viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez”*.²³⁹ En el compromiso crítico con lo existente, y crítico con la posibilidad de existir, es en la asunción crítica de ambos en donde se encontraría el espacio para la transformación de Latinoamérica hacia una realidad nuestroamericana.

Y es precisamente en el mundo, en la situación real de interacción intersubjetiva, de hombres y mujeres (en su circunstancia), donde nace el compromiso existencial con el mundo del cual se forma parte, como una vivencia de permanencia que pone a su realidad como valiosa, y con ello, impera la urgencia de su transformación. Constituyendo esta pedagógica en una pedagogía política de la educación nuestroamericana, la cual no ve en el contexto la sola excusa para la deducción de sus postulados metodológicos, sino que ve en la creación desde y con su circunstancia la única posibilidad de transformación, de liberación de la dependencia y la dominación latinoamericana. No obstante, en la mediación del mundo, su urgencia y la necesidad de transformación, se encontraría las claves para encontrar los límites de esta filosofía de la educación nuestroamericana, que no puede quedar ausente de una debida crítica, o al menos la denuncia de sus propios límites.

§14. Crítica a la crítica

Es evidente que Paulo Freire toma varios resguardos metodológicos cuando la «concientização» corre el riesgo de constituirse en un nuevo logos de dominación, produciendo nuevas relaciones de subordinación. Por lo tanto, analizaré en dos momentos esta posibilidad, iniciando el análisis desde la consideración de los resguardos conceptuales que toma el propio Freire para apartar todo tipo de dominación de su práctica pedagógica, para luego, y desde lo anterior, construir un eje de análisis de los límites de esta teoría, de la relación dialógica entre los sujetos, la comunidad o el pueblo: “A con B”.

²³⁹ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Op. cit., p. 55.

La fórmula anterior “A con B” expone la interacción política entre el educador y el educando establecida desde un diálogo de dos visiones de mundo diferentes; para el filósofo brasileño, “*Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra*”.²⁴⁰ Con esto, se instancia el principio ético-epistemológico de respeto a los saberes del pueblo o de la cultura popular, en su acepción crítica, es decir, en la transformación de las condiciones de opresión. Sin embargo, debemos analizar con mayor detalle los peligros que subyacen a esta concepción ingenua de la liberación.

El polo de la dominación que la *filosofía política de la educación nuestroamericana* revela se caracteriza por la denuncia de las relaciones de poder que el ejercicio pedagógico presenta, las que en una de sus dimensiones establece e institucionaliza la subordinación de unos sujetos *sobre-contra* otros, y con ello, un ejercicio de poder por el que una visión unívoca de las posibilidades de la subjetividad se impone sobre otras/otros mediante la imposición de un sentimiento de subordinación en los dominados. Ahora bien, esta subordinación se puede presentar bajo los discursos de la salvación, progreso, modernización, del bien común, liberación, entre algunos, en lo que podríamos considerar una lógica de colonialidad, como una dominación que subyace al cambio del imperio, en donde la implantación de un saber/poder hace derivar la dominación a códigos simbólicos diferentes.²⁴¹

En la obra temprana de Paulo Freire, encontramos la existencia de un principio ético-epistemológico de respeto a los saberes de los educandos (saberes del pueblo), desde el cual el educador/revolucionario comienza su *quehacer* dialógico-crítico. Es así, que la transformación de la realidad social, se establece por la *comuni3n* entre los dos polos del diálogo: en una relación dialógica de “A con B”, en donde la partícula “con” reemplaza a la *comuni3n*. De este modo, la comuni3n le daría a Paulo Freire el resguardo conceptual y práctico para evitar que la «concientiza33o» caiga en un quehacer de *colonialidad*. Si bien el filósofo brasileño no contaba con aquella conceptualizaci3n, considera la problemática en términos de “invasi3n cultural” por parte de los educadores hacia el pueblo oprimido. Es

²⁴⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia del oprimido*. *Op. cit.*, p. 108.

²⁴¹ Cfr. MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opci3n decolonial*. *Op. cit.*

por esto, que Paulo Freire toma parte importante de la *Pedagogía del Oprimido* en vislumbrar esta dinámica,

la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural [...] imponiendo a éstos su visión del mundo [...] que realiza una sociedad matriz, metropolitana, sobre una sociedad dependiente; o [...] la dominación de una clase sobre otra [...] la invasión cultural conduce a la inautenticidad del ser de los invadidos [...] [donde los dominados] se convencen de su inferioridad intrínseca. Así, [...] en la medida que los invadidos se van reconociendo como “inferiores”, irán reconociendo necesariamente la “superioridad” de los invasores.²⁴²

No obstante, considero que aun así, se encuentran elementos que suscitan una duda razonable sobre un grado de colonialidad en la obra primera de Paulo Freire, bastión de todo intento por un quehacer pedagógico de liberación. Al respecto señala,

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con el sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos [expresa el principio ético-epistemológico] de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en “bancarias” o en una prédica en el desierto.²⁴³

Es aquí donde encontramos la mayor de las dificultades. No es desde el pueblo o los oprimidos –entendiendo con ello sus elementos estático y dinámico–, desde el cual nace la posibilidad de la liberación, sino de un diálogo constructor de un conocimiento crítico que debe poseer necesariamente el pueblo o los oprimidos. Este conocimiento, que el educador o político pretende inexorablemente para su actuar liberador, es un requerimiento insoslayable al acto de liberación, *so pena* que aquello se constituya como un aprendizaje bancario (de dominación), pues este saber sería el único que puede llevar a los hombres y mujeres a problematizar los mitos de dominación de las elites y del pueblo mismo. El problema de aquello, lo encontramos en que en cuanto conocimiento, puede ser cosificado y transformado en un saber bancario para su reproducción e intercambio en el todo social.

Ante lo anterior, es justo indicar que Paulo Freire está atento a aquella problemática, pues menciona claramente que, “*En realidad, la revolución no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni por el liderazgo para el pueblo sino por ambos, en una solidaridad*

²⁴² FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Op. cit., pp. 186-197

²⁴³ *Ibid.*, pp. 108-109.

inquebrantable”.²⁴⁴ En una lectura comedida de su método pedagógico, es evidente que el filósofo brasileño se encuentra atento a las relaciones de poder/saber que la educación bancaria contiene, pero cuando se trata de realizar un diagnóstico similar a la pedagogía de liberación, solo dispone como impedimentos para evitar la dominación en la liberación, la solidaridad y un *apego* auténtico con el pueblo. Esto último abre la puerta a importantes críticas y contribuciones, puesto que este genial pedagogo no realizará un profundo análisis de las relaciones de poder que su práctica puede llevar a cabo, todo esto enmarcado en el primer periodo de su producción filosófica.

Y es desde lo anterior, podemos categorizar a Paulo Freire desde una *colonialidad* ingenua –o en palabras de Catherine Walsh, una ceguera racial–,²⁴⁵ porque la relación dialógica “A con B”, sólo se mantendría por un compromiso de solidaridad, amor y humildad. En resumen, se trataría de un humanismo ingenuo que no considera con claridad las dificultades en la subordinación en su relación educativa “una con otra” (raza, género, clase, entre algunas), es decir, no se esclarece suficientemente las relaciones de dominación materiales que la formalidad del educar esconde, lo cual podría encubrir –en esta interpretación– un grado de dominación del “líder revolucionario” o el “educador” sobre el “pueblo” o el “educando”, aunque, muy bien, aquello podría no ser significativo en el proceso continuo que significa la «concientizaçãõ». Esto tendería a un infinito descendiente de dominación-colonialidad siempre presente, en algún grado, aunque descendiente.

En esta misma tónica, Paulo Freire nos señala,

Este [el liderazgo revolucionario] sucumbe [...] sin las masas. Las masas son su matriz constituyente y no la incidencia pasiva de su pensamiento. Aunque tenga que pensar también en torno de las masas para comprenderlas mejor, esta forma de pensamiento se distingue de la anterior [de dominación] [...] en que [este no es] un pensar para dominar sino para liberar, al pensar en torno de las masas, el liderazgo se entrega al pensamiento de ellas.²⁴⁶

La dominación en la liberación se encontraría ahí donde el *quehacer* pedagógico mantiene la posibilidad de constituirse desde fuera del sujeto colectivo, constituyendo un “nuevo

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 157.

²⁴⁵ WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir*. UMSA. Rev. Entre palabras. Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz: Bolivia, 2009. N°3-4. pp. 129-15.

²⁴⁶ PAULO, Freire. *Pedagogia del oprimido*. *Op. cit.*, p. 161.

orden de liberación”. Esta contradicción performativa Paulo Freire no la desconoce, viéndose obligado a recurrir a la “buena voluntad de educador o revolucionario”, *salvaría* la intencionalidad del quehacer pedagógico de liberación.

Considerando que las dos únicas posibilidades de interacción que Freire considera en esta obra es “A con B” («concientização») y “A sobre B” (dominación), la primera es innegablemente preferible sobre la segunda, en tanto ésta desarrolla un máximo de liberación creciente, en contra de una máxima dominación creciente. No obstante, y con el fin de agudizar los límites de la teoría de Paulo Freire, Catherine Walsh, en un perspicaz análisis de la pedagogía de Freire y Fanón, caracteriza la propuesta del brasileño como un “pensar con”, esto es, desde una comprensión ingenua de las relaciones de dominación que subyacen al mundo contemporáneo –ceguera racial²⁴⁷; situación que el filósofo brasileño subsanaría en sus publicaciones posteriores. Para esta filosofía Decolonial, la *crítica* de Paulo Freire, es decir, la pedagogía de la dominación, atendería únicamente a una dominación “formal”, representacional del mundo,

Su apuesta pedagógica no es tanto con la situación ontológica existencial de los oprimidos –ni tampoco con el patrón de poder instaurado con el capitalismo y la Modernidad/Colonialidad que crea esta situación y la racialización inherente a ella– sino con el acto de conocer: a conocer la realidad para poder transformarla. Este acto de conocer, enraizado en lo que Freire llama una “curiosidad epistemológica”. En este sentido para Freire la deshumanización no es producto o resultado de la colonización...²⁴⁸

Es por ello, que la relación de “A con B”, si es dialógica y crítica, soporta un liderazgo revolucionario alejado de las determinaciones propias de pueblo. El cual podría interpretar un designio de buen vivir y de un con-vivir fuera de las determinaciones culturales propias de la materialidad del pueblo.

Los límites de la pedagógica de Paulo Freire se ensanchan al recordar que este pensador inicia su reflexión desde una caracterización formal, defectiva y negativa del *pueblo* (sin habla, sin ejercicio democrático, y analfabeto), situación que tornó problemática

²⁴⁷ “En un mundo anti-negro regido por la trabazón del capitalismo, eurocentrismo blanco blanqueado y colonialidad del poder, la deshumanización, el racismo y la racialización están indudablemente entretreídos. Y esta especificidad estructural –central para entender la realidad pasado y presente latinoamericana– que no se encuentra en Freire.” WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial... Op. cit.*, p. 147.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 146

la distancia de “A” con “B”; del educador con el pueblo. Sin embargo, Paulo Freire no es ciego del peligro de invasión cultural y de un nuevo tipo de dominación, puede ser miope o ingenuo, pero nunca ciego, como lo demuestran sus obras, aunque Catherine Walsh ilumine este límite de la obra de Paulo Freire, la dominación cognitiva es una crítica categórica que debería ser revisada, pues nuestro filósofo brasileño constantemente atiende a aquella dinámica. La siguiente cita introduce un nuevo elemento a considerar con relación a la crítica anterior,

Renunciar al acto invasor significa, en cierta forma, superar la dualidad en que se encuentran como dominados por un lado, como dominadores, por otro [...] Significa, por esto mismo, dejar de estar sobre o “dentro”, como “extranjeros”, para estar *con* ellos, como compañeros.²⁴⁹

La idea de *compañeros* en un intento de subsanar la dificultad anterior, donde la materialidad de la dominación, que da cuenta Catherine Walsh, sería necesariamente vivida “con” el dominado, desde una actitud radical, desde una disposición ética que no queda claramente esclarecida. La identidad ingenua que busca Paulo Freire (entre el educador “con” el educando) podría desconocer las singularidades de clase, raza o género de los educandos, así como también, propenso a hacer idénticos los códigos lingüísticos (lenguaje), epistémicos y políticos que se presentarían entre ellos, ya que uno de los participantes del diálogo es el poseedor de un saber necesario para la liberación: diálogica crítica («concientização»); esto es, se sabe qué requerirá necesariamente el oprimido para su liberación, desarrollándose una ingenua relación de identidad o necesidad del educador con el educando, deviniendo en la superioridad, donde uno es poseedor de un saber que el otro requiere necesariamente, sin el cual lo es imposible realizar un desarrollo pleno.

Si bien lo anterior nos advierte de una incongruencia entre los dos ámbitos del diálogo, en una identificación imposible del educador con el educando (del líder revolucionario con el pueblo), también nos previene del error de una total exclusión de uno con el otro. Y es precisamente en el espacio que se encuentra entre estos dos polos (educador y educando), donde se constituye la liberación, en una “síntesis” cultural, que no

²⁴⁹ PAULO, Freire. *Pedagogia del oprimido*. *Op. cit.*, p. 191.

se identifica con la cultura popular ni con la del líder revolucionario; es decir, es precisamente entre estos dos polos se establece el espacio para la creación de lo político, de lo *nuestroamericano*, alejándose con ello, del peligro del esencialismo acrítico del educador como figura de poder, pero también, apartándose de un actualizado mito del buen salvaje. Por todo esto, Paulo Freire no reconocerá ni afirmara ninguno de estos lugares, sino con el diálogo mismo,

Este clima no existe en la invasión cultural, la que, alienante, adormece el espíritu creador de los invadidos [...] Dado que en la síntesis cultural no existen los invasores, ni tampoco existen los modelos impuestos, los actores [...] se van insertando, como sujetos, en el proceso histórico. En vez de esquemas prescritos, el liderazgo y el pueblo, identificados, crean en forma conjunta las pautas de su acción. Unos y otros, en cierta forma, renacen, a través de la síntesis, en un saber y actuar nuevos, que no generó el liderazgo, sino que fue creado por ellos y por el pueblo. Saber de la cultura alienada que, implicando la acción de transformación, abrirá paso a la cultura que se desenajena.²⁵⁰

Para Enrique Dussel –comentando la obra de Paulo Freire–, la labor del educador es aportar en el descubrimiento de la condición del oprimido, en el despliegue de su propia consciencia, “*Es decir, la «consciencia» no le llega a la víctima «de afuera», sino desde «dentro» de su propia consciencia desplegada por el educador*”²⁵¹. Aquí, el elemento más importante es la criticidad encargada de constituir una consciencia lúcida, capacitada para interpretar la realidad objetiva, siempre práctica y nunca como un saber cosificado para su distribución. La interpretación de Enrique Dussel, escasamente problematizadora de las relaciones internas de dominación, aclaran suficientemente el espíritu de la obra del pedagogo latinoamericano por excelencia.

Considerando que Paulo Freire se encuentra atento al peligro de la invasión cultural en su propio quehacer pedagógico, y ya habiendo dilucidado los problemas que se abren a partir del análisis de la dominación en la liberación (esclareciendo la posición del educador en esta dinámica) es importante dar cuenta de otros aspectos que la dominación en educación llevarían consigo, de los cuales la pedagogía de Paulo Freire no queda exenta.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 223.

²⁵¹ DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización... Op. cit.*, p. 435.

II SECCIÓN

IVÁN ILLICH: ALTERNATIVAS Y LA SOCIEDAD DESESCOLARIZADA

§15. El currículum oculto de la *Pedagogía de la liberación*

Una crítica, a la cual es posible someter la obra de Paulo Freire –alejándose de su constitución conceptual y adentrándose en su práctica–, es la que realiza Iván Illich en un artículo denominado *La vaca sagrada*,²⁵² publicado en agosto de 1968, el que el mismo autor caracteriza como su “...primer esfuerzo por identificar el sistema escolar como instrumento de colonización interna.”²⁵³ En dicho artículo, comenzará a articular su noción de “currículum oculto”, que traería consigo toda forma de escolarización, en lo que podríamos traducir como el lado oculto que la educación (o la liberación), fenómeno que no haría otra cosa que aumentar o actualizar prácticas de dominación (o colonialidad), que desde la filosofía política latinoamericana hemos dado cuenta.

Para Iván Illich, el currículum oculto de las escuelas transmite, tanto en sus prácticas como en sus instituciones, la falsa doctrina de la necesidad del quehacer pedagógico institucionalizado, es decir, de su requerimiento para la plenitud del individuo; convirtiéndose la escuela, y con ello la educación, en una herramienta de enajenación –utilizando la expresión de Paulo Freire– ontológica del hombre. Para este filósofo la “educación”:

Transmite indeleblemente el mensaje de que sólo a través de la escuela el individuo podrá prepararse para la vida adulta en la sociedad, que lo que no se enseña en la escuela carece de valor; y que lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena aprenderlo. Yo llamo a eso currículum oculto de la escolaridad porque constituye el marco inalterable del sistema, dentro del cual se hacen todos los cambios en el currículum.²⁵⁴

²⁵² ILLICH, Iván. *La vaca sagrada*. En: ILLICH, Iván. *Alternativas*. Ed. Obras Reunidas I. 1ª ed., New York-1970. Trad.: Ernesto Mayans. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006. pp. 99-115.

²⁵³ ILLICH, Iván. *Alternativas*. *Op. cit.*, p. 52.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 126.

Será así la escuela la que reproducirá, a través de sus prácticas, la estratificación y subordinación de unos individuos por sobre otros, y a través de su discurso, un criterio epistémico de subordinación de unos saberes sobre otros. Prosigue este pensador,

No importa si el currículum está diseñado para enseñar los principios del fascismo, del liberalismo, del catolicismo, del socialismo o **la liberación**²⁵⁵, mientras la institución reclame la autoridad de definir cuáles actividades son las que considera “educación” legítima.²⁵⁶

Si bien el objeto de análisis no es la educación popular sino preferentemente la educación institucional, ambas compartirían un principio ético-epistemológico que intenta resguardar, al menos en términos discursivos, la libertad de los individuos. Bajo dicho principio, se legitima la subordinación e imposición de un determinado saber (modernizador) por sobre otros saberes alternativos a los impuestos por la modernización: “...*tendremos que toda educación que pueda recibirse fuera de la escuela o “fábrica de educación” dará la impresión de algo espurio, ilegítimo y, crecientemente, no acreditado*”.²⁵⁷ Esta dominación no sólo será epistémica, sino preferentemente política, pues serán los sujetos quienes adquirirán estos rótulos: analfabetos, ilegales, sucios, entre algunos; y, en tanto tales, se hace necesaria su salvación a manos de un saber privilegiado, el cual aparece como necesario, y por lo tanto, como única alternativa de progreso y desarrollo. El sujeto al ser constituido previamente como inferior, debe necesariamente ser “salvado” por la educación.

Iván Illich –y aquí su importancia– no ve en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire una ausencia total de dominación, si bien el filósofo brasileño no califica plenamente en un proyecto de escolarización institucional, no deja de ver en ella rasgos de colonialidad, aunque es enfático en reconocer el aporte de la teoría del brasileño en su proyecto de “desescolarización de la sociedad.” Para este autor, la importancia e influencia de Paulo Freire no le es desconocida ni dejan de influir en su proyecto filosófico, no obstante, ve de forma problemática la propuesta del mismo, donde su primera observación sobre la disponibilidad del currículum oculto –y con ello, de toda la pedagogía– para reproducir una

²⁵⁵ El énfasis es propio.

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 126.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 104.

práctica de dominación, no exonera la pedagogía de la liberación. Aunque Illich no acusa abiertamente a la pedagogía de la liberación de contener un *currículum oculto*, advierte la posibilidad que en su quehacer esconda alguna forma de dominación.

Adriana Puiggrós, en *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*,²⁵⁸ ocupa una parte importante de su texto en dilucidar las vertientes de la polémica “Freire-Illich”, testimoniando experiencias concretas en donde el método de Paulo Freire es puesto en práctica, pero además, donde éste se desarrolla como una pedagogía de la dominación.²⁵⁹ Para la argentina, la frase, “Pegarle a alguien por la cabeza con la Biblia o con un libro de Marx son expresiones de una misma pedagogía”,²⁶⁰ sintetiza muy bien el peligro que corren las pedagogías de la liberación. Si bien es claro que la desescolarización de la sociedad no ha sido llevada a una praxis educativa concreta –sobre todo en sus expresiones más radicales–.²⁶¹ La pedagogía de Paulo Freire sí logra apoyarse en una praxis educativa concreta; y es desde esta la experiencia que esta crítica cobra sentido.

La pedagogía consiste –va a señalar Iván Illich–, cuando es educación y no escolarización, en *despertar* la consciencia de la existencia de otros (o nuevos) niveles de posibilidad y de utilización, tanto de tecnologías como de la imaginación de los seres humanos, para evitar la capitulación a manos de un monopolio tecnificado. Y es desde esta comprensión de la educación que Paulo Freire puede sortear un currículum oculto de colonialidad, cuando éste está siempre abierto a la creación de un nuevo proyecto de liberación en comunidad con el educador. La preocupación de Iván Illich, y por ello la advertencia, radica en la intromisión de agentes de colonialismo a través de la educación, así como también, en la enajenación que produce en los sujetos la introducción de un plan educativo –como detallaré más adelante– que no surja de las necesidades de la comunidad.

²⁵⁸ Cfr. PUIGGRÓS, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Unidad Editorial, Convenio Andrés Bello, 2005.

²⁵⁹ “El sencillo y eficaz método de alfabetización que Freire había diseñado para los campesinos de Recife, perdía su carácter respetuoso del pueblo, en manos de las tendencias más sectarias de las organizaciones revolucionarias de la época. El caso más impactante fue el de una importante fuerza política centroamericana cuya dirección seleccionaba el vocabulario generador, reduciéndolo a términos como “Guerra”, “Pueblo”, “Reforma agraria”, “Revolución”[...] Otro ejemplo es el de grupos evangelizadores, que decían hacer educación popular, enseñando la Biblia a los indígenas guatemaltecos y chiapanecos.” *Ibid.*, p. 21.

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 22.

²⁶¹ Nassif, Ricardo. *Las Tendencias Pedagógicas en América Latina (1960-1980)*. pp. 53-104. En: NASSIF, Ricardo; RAMA, Germán; TEDESCO, Juan. *El Sistema Educativo en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1984. p. 65.

§16. Iván Illich y el CIDOC

Iván Illich es uno de los pensadores más desconocidos en la historia de filosofía latinoamericana, siendo la filosofía latinoamericana ya desconocida, su reconocimiento es mínimo aunque su importancia es alta. Esto puede deberse, precisamente, a que no es un latinoamericano, si esta categoría deviene de su *locus* de nacimiento, sino que se trata de un pensador austriaco (1926) que cursó sus estudios superiores en la Universidad de Florencia en química inorgánica, continuando en la Universidad Pontificia Gregoriana de Roma en filosofía, y posteriormente, entre los años 1949 y 1951, en Teología, obteniendo su grado *cum laudem*, además de ordenarse como sacerdote.²⁶²

La historia académica de Iván Illich es múltiple y, como ya mencionamos, va desde la Química hasta la Teología, transcurriendo el amplio espectro de los saberes modernos; aun así, su vida es más sorprendente. Entre los años 1951-1956 Iván Illich se traslada a los Estados Unidos de América a cumplir labores de párroco asistente en New York, realizando trabajos comunitarios con puertorriqueños en los suburbios. En 1956 es nombrado vicerrector de la Universidad Católica de Puerto Rico y en 1961 funda el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuevarnaca, México –hasta aquí la biografía–, cuyo objetivo “inicial” era establecer un centro de investigación que impartiera cursos de idioma y cultura latinoamericana a misioneros católicos que realizaban sus procesos de evangelización en aquellos años por el “naciente” tercer mundo.²⁶³ El CIDOC fue clave para el pensamiento crítico latinoamericano, puesto que éste migró desde un servicio técnico de aprendizaje a una universidad libre, “...cuyo objetivo era documentar las

²⁶² Carlos Alberto Torres expone una interesante biografía, *Los mundos distorsionados de Iván Illich y Paulo Freire*. En: TORRES, Carlos Alberto y TEODORO, Antonio (eds.) *Critique and Utopia*. Maryland: Rowman and Littlefield, 2007. Disponible Online: <http://www.institutpaulofreire.org/#/Publicaciones/Art%C3%ADculos>

²⁶³ Otras referencias se pueden encontrar en: IGELMO, Zaldívar. *Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica*. Rev. Social and Education History. Universidad de Deusto, España. Vol. 1. Núm. I. Febrero 2012. pp. 28-57. Disponible Online: <http://dx.doi.org/10.4471/hse.2012.02>; CALLA, Hernando. *Iván Illich: historiador y crítico de la sociedad moderna*. Madrid: Instituto Juan de Herrera. Boletín CF+S. Núm. 26. Junio de 2004. Disponible Online: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/ahcal.html>

*transformaciones que en el campo de la cultura, la política, la religión, la tecnología o la educación estaban aconteciendo en los años sesenta en la región de América Latina”.*²⁶⁴

El Centro Intercultural de Documentación no tendría la importancia que tiene para la filosofía y el pensamiento latinoamericano, si éste no se hubiese constituido como un espacio abierto al diálogo filosófico, político, económico, educacional, entre los principales; convocando a los más renombrados filósofos contemporáneos, tanto latinoamericanos como europeos; y con ello, propiciando el intercambio entre estos pensadores en el establecimiento de redes de comunicación y de influencia filosófica. La lista de intelectuales destacados que pisan el instituto es sorprendente, entre ellos se encuentran Erich Fromm, Enrique Dussel, Jean Pierre Dupuy, Paulo Freire, Paul Goldman, Heinz von Foerster, Augusto Salazar Bondy, entre algunos, convirtiéndose el CIDOC, y con ello, la figura de Iván Illich, en lugar y un referencia obligada para el estudio y la práctica de la educación revolucionaria en el mundo entero.²⁶⁵

El propósito del CIDOC, veladamente subversivo, era desalentar los objetivos desarrollistas e imperialistas que la iglesia y *Alliance for Progress* desarrollaban en Latinoamérica,²⁶⁶ cuya reacción no tardó en esperarse. En 1967, fue víctima de la censura por parte de la iglesia católica, produciendo en Illich el abandono de su carrera sacerdotal y el posterior cierre del CIDOC. Conocer la biografía y la historia de los pensadores, si bien no es exclusivo del estudio de la filosofía en general, en el caso de los pensadores latinoamericanos es apremiante. No son gratuitos ni los continuos exilios de Paulo Freire por Latinoamérica, ni que Iván Illich, habitando en México, logre desentrañar nuevas lógicas de dominación y de colonialismo que el Tercer Mundo padecía; siendo uno de los objetivos principales –por parte de ambos pensadores– poner a prueba su pensamiento desde y para estas realidades latinoamericanas.

²⁶⁴ IGELMO, Zaldívar. *Las teorías de la desescolarización... Op. cit.*, p. 32.

²⁶⁵ Cfr. IGELMO, Zaldívar. *Las teorías de la desescolarización... Op. cit.*; CALLA, Hernando. *Iván Illich: historiador y crítico de la sociedad moderna. Op. cit.*; Torres, Carlos Alberto. *Los mundos distorsionados de Iván Illich y Paulo Freire. Op. cit.*

²⁶⁶ CALLA, Hernando. *Iván Illich: historiador y crítico de la sociedad moderna. Op. cit.*

§17. La liberación de la pedagogía: entre la vaca sagrada y la desescolarización de la sociedad

Desde lo anterior, y como estudiosos de la filosofía, nos corresponde atender una de las intuiciones más importantes de Iván Illich, precisamente, las ideas de que progreso y el desarrollo liberal producen el cese de las posibilidades de realización humanas y el reinado del subdesarrollo como forma de colonización interna. Ambos aspectos los analizaré desde tres de sus principales obras: *Alternativas*,²⁶⁷ *La sociedad desescolarizada*²⁶⁸ y *La convivencialidad*.²⁶⁹ Desde la primera y la última, extraeré el marco conceptual, desde el cual la educación daría cuenta de una forma de colonización interna: la sociedad escolarizada.

El “humanismo radical” que propone Iván Illich nace desde una lectura influenciada por la *Escuela de Frankfurt*, en particular sobre la razón instrumental. Su primera tarea es desentrañar el trasfondo negativo que esconde el concepto moderno de progreso. La modernización, en palabras de este pensador,

[a] significa el principio del constante aumento de la producción, del consumo, del ahorro de tiempo, de la maximización de la eficiencia y ganancias, [b] del cálculo de todas las actividades económicas sin tomar en cuenta sus efectos sobre la calidad de vida y el desarrollo del hombre;²⁷⁰

He realizado una distinción en dos planos de la definición de Iván Illich, pues [a] es una descripción del capitalismo avanzado “medianamente” aceptada, mientras que [b] sería más problemática en términos filosóficos. Y, es precisamente el paso de [a] a [b] lo que la filosofía de Iván Illich analiza.

Para Illich, lo que posibilita el paso de [a] a [b] es la instauración de una aceptación dócil de la deshumanización, docilidad acrítica que es fruto de una mentalidad dogmática instaurada por la *escolarización* y otras prácticas políticas, que este pensador analiza en sus

²⁶⁷ ILLICH, Iván. *Alternativas*. *Op. cit.*

²⁶⁸ ILLICH, Iván. *La sociedad desescolarizada*. Ed. Obras Reunidas I. 1ª ed., New York-1970. Trad.: Gerardo Espinoza. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006.

²⁶⁹ ILLICH, Iván. *La convivencialidad*. Ed. Obras Reunidas I. 1ª ed., París-1973. Trad.: Matea Padilla de Gossman. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006.

²⁷⁰ ILLICH, Iván. *Alternativas*. *Op. cit.*, p. 49.

obras. Éste nombra en calidad de dogmas estos principios divinizando la sociedad contemporánea y el modo de producción capitalista con un velo de incuestionabilidad y creencia absoluta en su bondad universal, donde la veneración a un saber científico-técnico se presenta desde una superioridad incuestionable,

En pocas palabras, el que las ideas y categorías que han surgido durante el desarrollo de la ciencia moderna y la industrialización son superiores a todas aquellas de culturas anteriores, e indispensablemente para el progreso de la raza humana.^{271 272}

La necesaria superioridad de una sola forma de producción y reproducción de la vida (ciencia moderna e industrialización) sobre las otras es lo que fundamenta el paso de [a] hacia [b], estableciendo el dogmatismo de la sociedad contemporánea y la colonialidad de un determinado tipo de saber por sobre otros.

La negación ontológica del hombre en el empobrecimiento económico y epistémico del tercer mundo, reduciría una comprensión más amplia del “mundo” en la instauración de la superioridad de la cultura occidental sobre toda otra, es la crítica a la *necesidad* que Iván Illich desarrolla. El modo de generación, distribución y control del conocimiento válido – todas tareas que cumple la pedagogía– revelan la univocidad de un tipo de conocimiento (dominación epistémica) que requiere para sí la modernización y la industrialización, en cuanto ésta fundamenta los criterios sobre los cuales se edifica la economía, la política y la educación; esto es, Banco Mundial, Iglesia católica, Fondo Monetario Internacional, UNESCO o Alliance for Progress.²⁷³

El poder que disponen las corporaciones internacionales o globalizadas, cuyas casas matrices no se encuentran precisamente en el “tercer mundo”, para accionar políticas públicas y reaccionar contra otras marcan una historia de “venas abiertas” y sangrientos Golpes de Estado en pos de una vía civilizatoria extremadamente unívoca del ser humano. La eliminación de las alternativas al desarrollo humano sería la eliminación de la posibilidad al desarrollo humano, “*El mundo se mueve hacia un atolladero [...] un número*

²⁷¹ *Ibid.*, p. 49.

²⁷² El énfasis es propio.

²⁷³ IGELMO, Zaldívar. *Las teorías de la desescolarización... Op. cit.*, p. 31.

mayor de personas tiene cada vez un número menor de alternativas básicas”,²⁷⁴ hundiendo al desarrollo humano en el subdesarrollo que “*aparece cuando las necesidades humanas se vacían en el molde de una demanda urgente por nuevas marcas de soluciones enlatadas que estarán continuamente fuera del alcance de la mayoría*”.²⁷⁵

Es innegable que la extrema pobreza y la cruda realidad de millones de habitantes del Tercer Mundo, en los años 50, 60, 70, 80, 90, 2000, etc., es un estado que apremia, pero cuando su superación se enmarca en la producción de una imposibilidad de despertar en la conciencia de la existencia de otros y nuevos niveles de posibilidades humanas no es más que una colonialidad inhumanizante y la producción del subdesarrollo. La eliminación de las formas “*otras*” de utilización del saber tecnológico y global, de creación de nuevas formas de producción y reproducción de la vida, cosifican “*...la conciencia social a manos de un monopolio que impone una solución prefabricada*”,²⁷⁶ instrumentalizando la subjetividad humana en sus deseos y proyecciones políticas.

El concepto de “*Herramienta*” es el que Iván Illich introduce en *La confidencialidad*,²⁷⁷ para representar la relación entre Hombre y mundo: “*...generadora de eficiencia sin degradar la autonomía personal; no suscita ni esclavos ni amos; [y] expande el radio de acción personal*”.²⁷⁸ Es a través de la conceptualización anterior, que la pregunta por la educación nuestroamericana toma un nuevo matiz: *¿la educación latinoamericana es un instrumento o una herramienta?*; o, en otros términos, *¿la educación –en un sentido estricto– o el quehacer pedagógico –en un sentido amplio– construyen una sociedad convivencial? Sociedad que le ofrece al hombre “la posibilidad de ejercer la acción más autónoma y más creativa, con ayuda de las herramientas menos controlables por los otros [...] [que] garantizará un libre florecimiento de la autonomía y de la creatividad humana*”.²⁷⁹ Iván Illich responde a la segunda pregunta desde un rotundo no, cuestión que ya adelantábamos, pero además de ello, lo hace con una comprensión y exposición de los absurdos de la educación.

²⁷⁴ ILLICH, Iván. *Alternativas. Op. cit.*, p. 59.

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 60.

²⁷⁶ *Ibid.*, p. 61.

²⁷⁷ ILLICH, Iván. *La convivencialidad. Op. Cit.*

²⁷⁸ ILLICH, Iván. *La convivencialidad. Op. Cit.*, p. 383.

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 395.

La imagen de la educación como “vaca sagrada” resume el peligro, lo contradictorio y lo decadente de las institucionalidades educativas. Esta imagen atiende principalmente a la investidura sagrada que envuelve la educación; la ilusión de la escuela y la educación como el instrumento de producción y panacea de integración social, y como único instrumento para convertir a los hombres y mujeres en seres que llegan a definirse y auto constituirse desde su éxito o fracaso en ella. Constituyendo la educación en el único medio de salvación social y verdad epistémica, recobrando un estado anti moderno en un dogmatismo de subordinación epistemológica del saber, que la ciudadanía debe consumir y adaptarse a ellos, por sobre otros no escolarizados y prácticas no-institucionalizadas.

El mecanismo lógico de funcionamiento de esta dominación, es relativamente simple; existe un “ego” especializado, tiene un “x” que enseñar a unos hombres y mujeres analfabetos (carencia del “x”), que además, lo requieren necesariamente para llegar a ser hombres medios o superiores. Es así que aquellos que hayan cumplido a cabalidad el régimen político y epistémico de saberes básicos y medios, sí y solo sí, estarán preparados para desempeñarse íntegramente en el mundo moderno y cumplir su labor en la modernización del Estado. La escolarización de la vida tiene su finalidad y motivación en producir en el sujeto la dominación de su consciencia, haciéndolos creer que no se puede vivir sin lo que la instrucción le ofrece. Es la dominación completa de las alternativas de desarrollo, creatividad y auto-consciencia humana; en último término, es la supresión de la autonomía.

El colonialismo oculto en la educación, es expresado por Iván Illich, en un continuo histórico que tiene su data desde la época colonial hasta la modernidad en Latinoamérica; para éste, “*La asistencia a clases sustituyó a la tradicional reverencia al cura*”,²⁸⁰ edificando la escuela como la institución encargada de la conversión de bárbaros en ciudadanos, al igual que en la colonia lo era la catequesis: “*El misionero de la colonia había preparado la aceptación de su sucesor*”.²⁸¹ Lo único, es que sólo que esta vez, la salvación no estaría bajo el monopolio del *Pater noster qui es in caelis*, sino en modo de producción de valores moderno capitalistas.

²⁸⁰ ILLICH, Iván. *Alternativas. Op. cit.*, p. 101.

²⁸¹ *Ibid.*

§18. Desescolarización de la sociedad

El horizonte crítico propuesto por Iván Illich, en “*Deschooling Society*”, involucra dos planos de análisis, la desescolarización de la sociedad, pudiendo ser clasificada como otra pedagogía de la liberación; y una desescolarización de la educación, en lo que podríamos llamar una liberación de la pedagogía reproductora del subdesarrollo.

Iván Illich comienza su trabajo desde la caracterización de un fenómeno primario de la sociedad contemporánea, como lo sería la “...*confusión entre proceso y sustancia*”,²⁸² en donde la vida como proceso comunitario, ético y político, es cosificada en productos e instrumentos de enajenación, que a manos de instituciones y prácticas, propician el colonialismo del *tercer mundo*. Esta cuestión lo llevará por vez primera a la evaluación de las políticas públicas en educación, señalando que éstas han logrado “*que el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela*”,²⁸³ producto de una falsa relación de necesidad entre aprendizaje y escuela (institución), propiciando las prácticas de dominación contemporánea, llevándolo a analizar la contaminación, polarización y alienación que produce la escuela.

El segundo hecho, que Iván Illich no analiza en profundidad, pero que vale la pena mencionarlo, es la *identidad* de todas las escuelas pese a su plan ideológico –asunto que se probaría con el descubrimiento de un currículum oculto identificado en el punto anterior–. En sus palabras: “...*las escuelas son fundamentalmente semejantes en todos los países, sean éstos fascistas, democráticos o socialistas, grandes o pequeños, ricos o pobres*”.²⁸⁴

El tercer elemento, derivado de los dos anteriores, y que he llamado liberación de la pedagogía, radica en el proyecto “...*de que no sólo las instituciones [educacionales] sino el ethos de la sociedad deben ser desescolarizados*”.²⁸⁵ Este tercer nudo no ocupará gran espacio en la investigación, pues me concentraré en el primer punto, y a través de los mecanismos que operan en el currículum oculto, abordaré el segundo punto; el tercero será analizado posteriormente, asumiéndolo desde las críticas que le son realizadas a este

²⁸² ILLICH, Iván. *La sociedad desescolarizada*. *Op. cit.*, p. 191.

²⁸³ *Ibid.*, p. 189.

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 259.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 189.

pensador. La *sociedad desescolarizada* es el intento de pensar desde un humanismo radical una alternativa –pues pueden existir más–, a la identificación entre aprendizaje y escuela/institución, ya que nunca se trata de pregonar la imposibilidad del aprendizaje, sino mostrar los límites de la educación como institución.

El problema principal que Iván Illich identifica se encuentra en la alienación creciente producida por la pérdida de potencial personal en el traspaso de la responsabilidad educativa o de aprendizaje hacia una institucionalidad, produciendo y fomentando, y aquí la consecuencia más peligrosa, la pérdida del poder sobre las circunstancias propias de los sujetos. Con ello, se genera una jerarquización de prácticas y saberes bajo el poder de una institución de la cual el hombre no tiene control, cuestión que Paulo Freire tenía bastante claro, y que Illich nos lo recuerda; el aprendizaje –de alfabetización letrada o alfabetización política– no es resultado de un sistema institucionalizado de escolaridad o programa, sino de la interacción dialógica a partir del potencial pedagógico de la propia circunstancia.

La educación, para todos o universal, no es problema para Iván Illich, ni menos deja de ser un objetivo a alcanzar, pero no es suficiente; ésta tiene que ser re-significada y re-estructurada por parte de todos, y en este sentido, se constituye en una verdadera educación universal: «La educación para todos significa la educación por parte de todos». Esto no significa la construcción de una sociedad del conocimiento o de la información, sino una radicalización democrática de los saberes y de las prácticas sociales que la educación debe propiciar.²⁸⁶ Las distinciones curriculares y categorizaciones del saber: “científicos, válidos o legítimos”, en contra de saberes marginales, históricos y emancipadores, atentan contra toda legitimidad democrática que debe conllevar la educación y la pedagogía,

Compartimos así la ilusión de que podemos distinguir entre qué es educación necesaria para otros y qué no lo es, tal como generaciones anteriores establecieron leyes, las cuales definían qué era sagrado y qué profano.²⁸⁷

Este es el sentido de totalidad o universalidad que Iván Illich busca rescatar a través de una democratización de los saberes. Para él, el sistema educacional es uno que identifica el saber con la enseñanza-escolarizada, en otros términos, no existe saber más que aquel

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 211.

²⁸⁷ *Ibid.*, p. 212.

dispensado por el aparato educativo, degradando saberes marginales o subversivos. Con ello instancia una jerarquización antiliberal y antidemocrática entre individuos básicos, medios y superiores, por una parte; y por otra, entre maestros y alumnos, los primeros dispensadores de un saber ya establecido, y los segundos, administradores y distribuidores de las leyes epistémicas y políticas de Estado Moderno.

Son tres los ámbitos de análisis desde los cuales Iván Illich mostrará la especificidad de la escuela contemporánea: (i) la jerarquización en edades, (ii) la polarización entre profesores y alumnos, y (iii) la totalización espaciotemporal en la asistencia a la jornada escolar completa.

(i) La jerarquización y agrupación en edades, lejos de ser un constructo natural-temporal, trae consigo la no tan obviedad de la pertenencia a un espacio determinado, “*A los niños les corresponde estar en la escuela*”;²⁸⁸ una funcionalidad unívoca, “*Los niños aprenden en la escuela*”;²⁸⁹ y, por último, la ausencia de todo alternativa, “*A los niños puede enseñárseles solamente en la escuela*”.²⁹⁰ Esta estructura de jerarquización y segregación de la niñez, conlleva la primera, privilegiada y obligatoria oportunidad institucionaliza de someter a la totalidad de la población mundial “*...a la autoridad de un maestro de escuela*”.²⁹¹

El procedimiento antidemocrático de la educación bancaria-escolarizada, da como resultado –(ii)– la polarización entre profesores (autoridad) y niños, polarización que constituye el axioma básico de la educación escolarizada: el aprendizaje es el resultado de la enseñanza por parte de un profesor, coartando el proceso de aprendizaje o la educación al resultado, presencia y necesidad de la autoridad. Este aspecto de la crítica de Iván Illich es compartida precisamente por Paulo Freire, quien también ve en la relación profesor-alumno, una relación de poder y dominación. Lo anterior, no hace más que reafirmar la advertencia y la peligrosidad de absolutizar un *locus enunciatonis* y un *locus audentiae* analfabeto o vacío, y con ello, la univocidad del aprendizaje desde la autoridad del profesor. Para Iván Illich aquello es clave, y para Paulo Freire, también, pues este criterio

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 214.

²⁸⁹ *Ibid.*

²⁹⁰ *Ibid.*

²⁹¹ *Ibid.*, p. 217.

pedagógico democrático obliga la alternación de la autoridad del educador en la relación pedagógica, introduciendo un componente democratizador del saber, constituyente de una relación de mutua colaboración y co-constitución de “uno con el otro” y no de “uno sobre los otros”.

(iii) La simple asistencia obligatoria a una jornada escolar completa, resumiría plenamente la totalización espaciotemporal de la obligatoriedad (currículum obligatorio-contenidos mínimos) de la escuela (espacio) a la niñez (tiempo), impartida por una autoridad institucional-funcional (profesor).

La compleja dinámica de la escuela convierte al profesor –con su consentimiento o no–, en una autoridad fundada en el reclamo de la totalidad del tiempo y del espacio de los educandos; pero, además, lo transforma en una contradictoria intencionalidad moderna anti-moderna que ha sobrepasado el umbral de dominación de la democracia, ya que la educación, y con ello el educador, cumpliría y fusionaría en sí los papeles de “...*un custodio, un predicador y un terapeuta*”.²⁹² En palabras de Iván Illich,

El *profesor-como-custodio* actúa como maestro de ceremonias que guía a sus alumnos a lo largo de un ritual dilatado y laberíntico [...] Sin hacerse ilusiones acerca de producir ningún saber profundo, somete a sus alumnos a ciertas rutinas básicas. [...] El *profesor-como-moralista* reemplaza a los padres, a Dios, al Estado. Adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo, no sólo en la escuela, sino en la sociedad en general [...] y asegura así que todos se sientan hijos del mismo Estado. [...] El *profesor-como-terapeuta* se siente autorizado a inmiscuirse en la vida privada de su alumno a fin de ayudarlo a desarrollarse como persona.²⁹³

Cada uno de estos configuraría en los *alumnos*, el sometimiento máximo a la domesticación y dominación, a parcelas epistemológicas de “verdad”, configurando e imponiendo una visión extremadamente unívoca de la verdad-realidad y su práctica-realización. Es así como el profesor fundiría de forma unívoca en su persona, las funciones y poderes judiciales (custodio-juez), ejecutivos (terapeuta-médico) y legislativas (moralista-ideólogo) rebasando sus propios límites y constituyéndose en instrumentos contra-modernos, es decir, coloniales del quehacer (saber-hacer) pedagógico.

²⁹² *Ibid.*, p. 218.

²⁹³ *Ibid.*, p. 219.

La caracterización anterior y la conceptualización del currículum oculto, terminarán por lapidar la escuela bajo la creencia irracional que ella es el único medio posible por el cual el hombre puede prepararse para una vida plena (dominación ontológica), escondiendo una dominación epistémica y ética-política (normas, leyes y valores antidemocráticos en los saberes y los sujetos portadores de ellos). Cuando la sociedad asume que toda conducta adquirida gracias a la labor del pedagogo es de especial valor y provecho común –en desmedro de otros saberes que no sean fruto de la “pedagogía bancaria”–, la dominación se cierra sobre sí misma, tornándose “necesaria” y “buena”, naturalizando su accionar como un requerimiento sustancial del ser humano, es decir, escondiéndose en la universalización cosmológica su praxis.

Al ser el currículum oculto compartido por todas ideologías contemporáneas –en la interpretación de Iván Illich–, todas las pedagogías contribuyen a crear una sociedad escolarizada–, entonces, la situación es universal, *“Incluso el mejor de los maestros no puede proteger del todo a sus alumnos contra él [...] añade inevitablemente prejuicio y culpa a la discriminación que una sociedad practica contra algunos de sus miembros y realiza el privilegio de otros...”*.²⁹⁴ ¿Es acaso a Freire a quién le habla Iván Illich?, considerando que anteriormente había señalado, *“Nadie está totalmente exento de explotar a otros en el proceso de la escolarización”*.²⁹⁵

Al igual como ocurre con Paulo Freire, pretender que las reflexiones de Iván Illich se restrinjan al puro ámbito pedagógico, es errado, puesto que buscan poner en crisis un mundo contemporáneo, revelando el colonialismo interno que la escuela produciría con éxito, donde el único medio para que aquella auto enajenación sea aceptada dócilmente –los medios “menos” dóciles ya están suficientemente claros–, radica en vestir (velar) la educación con un ropaje de mito. Esta caracterización presentada por Iván Illich, representa su intento continuo de mostrar el dogmatismo de la escuela, como la siguiente: *“La escuela parece eminentemente apta para ser la Iglesia Universal de nuestra decadente cultura”*,²⁹⁶ ocultando bajo un velo de misticismo, los principios sociales que rigen –neoliberalismo, globalización, capitalismo avanzado–, la realidad social en el mundo actual.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 221.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 235.

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 231.

Los mitos sobre los valores escolares constituyentes de la sociedad son para Iván Illich tres: (1) el mito de los valores institucionalizados, (2) el mito de la medición de los valores y (3) el mito de los valores envasados.²⁹⁷ Todos ellos confeccionado “la nueva alienación” que significaría la privación a la educación de la realidad y la creatividad, y generando la alienante institucionalización de la vida. Estos mitos los describiré brevemente a continuación:²⁹⁸

(1) *El mito de los valores institucionalizados*: La escuela introduce en los sujetos un aprendizaje básico. Según Iván Illich, se nos enseña que el aprendizaje es el resultado de la asistencia y aprobación de grados de escolaridad creciente, constituyendo en los sujetos la creencia que todas las actividades tienden a formar relaciones de clientes respecto a otras instituciones especializadas, desacreditando el poder del hombre y la mujer en la conformación del todo social.²⁹⁹

(2) *El mito de la medición de los valores*: La escuela inicia a los hombres y las mujeres en un mundo en el que todo puede ser medido: la imaginación, el progreso, bienestar; llegando a medir y documentar al propio ser humano mediante grados ontológicos y certificados epistemológicos.³⁰⁰

(3) *El mito de los valores envasados*: La escuela funciona entregando un tratamiento a los estudiantes con la misma eficiencia y efectividad que cualquier mercancía. Para éste, la instrumentación de la vida constituye al profesor como un distribuidor de mercancías cuidadosamente seleccionadas para un consumidor-alumno altamente exigente.

Es evidente que la escuela no es la única institución moderna cuya finalidad es moldear y construir una visión de la realidad y del ser humano, pero el poder y el engaño que ésta puede contener y producir es privilegiado. Ésta es la única institución que reclama para sí poseer la función de formar el juicio crítico. Basta con que la escuela, la pedagogía o la educación nos enseñen la necesidad de ser “enseñados” para que los procesos de autoaprendizaje dialógicos, los saberes no cuantificables o bancarios queden exonerados y

²⁹⁷ Existe un cuarto “El mito del progreso que se perpetúa a sí mismo”, que Iván Illich no le presta gran atención y su relación con la escolarización es vaga. *Ibid.*, p. 229-ss.

²⁹⁸ *Ibid.*, p. 234.

²⁹⁹ *Ibid.*, p. 226-227.

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 227.

desterrados del mundo contemporáneo, en resumen: “*La escuela prepara para la alienante institucionalización de la vida al enseñar las necesidades de ser enseñado*”.³⁰¹ Lo señalado por Iván Illich tiene aún plena validez en el mundo actual, y quizás su validez sea mayor en estos instantes que al momento de ser pensadas, donde el neoliberalismo en su discurso de desestatización de la educación ha conducido a una praxis aún mayor de institucionalización educacional, creando un aumento constante de necesidades educativas y supliéndolas con relativa eficiencia y eficacia.

§19. Crítica a la sociedad escolarizada y desescolarizada

Cuando Iván Illich analiza los fenómenos de escolarización de la educación y la sociedad, nos abre hacia otra *pedagogía de los oprimidos*, demuestra viejas-nuevas formas de opresión instanciadas en la pedagogía “moderna”. En ese contexto, este pensador estructura otra pedagogía de la liberación, la que denomina *la desescolarización de la sociedad*, pero, a su vez, muestra el modo de funcionamiento de la sociedad contemporánea como una gran escuela.

La tesis de la escolarización de la sociedad yacería en el supuesto que los hombres y mujeres han quedado escolarizados, es decir, han de replicar las relaciones de dominación – que Freire nos aclara de buena manera–, jerarquizando prácticas y saberes constituidos desde una autoridad dogmática dispensadora de un saber bancario. Por ello, Iván Illich ve la necesidad de exorcizar la escolarización, no tan solo de la educación, sino que además de la sociedad completa; tal como para Freire la «concientização» es fundamental para la liberación del hombre y la mujer, para Iván Illich lo es la desescolarización.

La “educación” cosificada en la escuela ha sido convertida, a través de un proceso planificado (currículum oculto), en un instrumento que transforma la eficiencia, la calidad, el profesionalismo técnico y epistémico de los profesores en un procedimiento que, en palabras de Iván Illich, “...*labra al hombre para un mundo planificado, en la trampa principal para entrapar al hombre en la trampa humana*”.³⁰² Ni la autonomía ni la

³⁰¹ *Ibid.*, p. 234.

³⁰² *Ibid.*, p. 293.

creación podrán así formar parte de los objetivos de instrumentalización de la educación. La reducción de la creación al arte, eximen al hombre de la posibilidad de la innovación tecnológica, científica y lingüística. La adquisición de valores/saberes envasados dispensados por un profesor en un espacio y tiempo (cuidadosamente estudiado), introduce el accionar de la economía al ámbito pedagógico.³⁰³ Para Iván Illich, en pedagogía se trata de confeccionar una alternativa a la escolarización, una liberación de la pedagogía,

La desescolarización de la sociedad difuminará inevitablemente las distinciones entre economía, educación y política, sobre las cuales se funda ahora la estabilidad del orden mundial actual y de las naciones.³⁰⁴

Esta nueva institución educativa debe distanciarse del modo de producción y reproducción de los valores contemporáneos, de la institucionalización de la vida, de las jerarquizaciones de conocimiento y del supuesto de que todo puede ser medible y categorizarle para ser mercantilizado. Aquellas son las identificaciones que Iván Illich denuncia.

Para este pensador, desescolarizar la sociedad equivale a desescolarizar la educación y para ello estructura cuatro rasgos que le parecen definitorios, y que señalare a continuación:

1.-El liberar a las cosas, mediante la abolición del control que hoy ejercen unas personas e instituciones sobre sus valores educativos. 2.-El liberar la coparticipación de habilidades al garantizar la libertad de enseñarlas o de ejercitarlas ha pedido. 3.-El liberar los recursos críticos y creativos de la gente por medio de una vuelta a la capacidad de las personas para convocar y organizar reuniones, capacidad crecientemente monopolizada por instituciones que afirman estar al servicio del público. 4.-El liberar al individuo de la obligación de moldear sus expectativas según los servicios ofrecidos por cualquier profesión establecida, proporcionándole la oportunidad de aprovechar la experiencia de sus iguales, y de confiarse al profesor, guía, consejero o curandero de su elección.³⁰⁵

Resulta altamente atractivo el impulso liberador que Iván Illich supone en sus reflexiones, pero su factibilidad práctica es bastante problemática. Como bien señala Adriana Puiggrós, marginar la escuela en la sociedad neoliberal actual, es privar de todo sentido democrático a la educación; promover una desescolarización –en su sentido reducido como eliminación de las escuelas– es promover y aumentar aún más la injerencia del mercado en la conformación

³⁰³ *Ibid.*, p. 287.

³⁰⁴ *Ibid.*, p. 286.

³⁰⁵ *Ibid.*, p. 286.

de la subjetividad contemporánea, y con ello, se fortalece aún más la comprensión de la educación como una mercancía transable en el mercado contemporáneo, destinado a responder a la exigencias de una economía de segregación y acumulación de capitales.³⁰⁶

Lo que Adriana Puiggrós llama la reivindicación de la vieja y gorda vaca sagrada corresponde a la crítica que sólo considera el sentido limitado de la desescolarización no su sentido amplio, como crítica al vínculo de dominación que se desarrolla entre colonialidad-profesor y profesor-alumno, que Iván Illich muestra a través de una crítica profunda a las instituciones, como también a una profunda crítica al modo de representar el sujeto pedagógico instaurado por el sistema educativo moderno en Latinoamérica. Ambos pensadores, Freire e Illich, disocian la identificación entre “saber” y “educador”, y con ello, alumbran una gran zona de dominación que esta asociación produce.

Refiriéndome a la interpretación que realiza Adriana Puiggrós, considero atinente su comprensión cuanto ésta señala que, “*Fue Paulo Freire quien aportó la crítica que más rédito ha dejado [...] al producir alternativas al modelo de vínculo pedagógico instalado por la modernidad latinoamericana*”,³⁰⁷ como también, cuando menciona que ambos pensadores han propiciado un rescate de los saberes adquiridos por vías alternativas a la estructura educacional institucional: Paulo Freire propiciando la educación popular y produciendo una crítica contundente a los vínculos intersubjetivos de la pedagogía; e Iván Illich asumiendo críticamente a Paulo Freire como uno de sus insumos y engrosando la crítica a la modernización latinoamericana, con una crítica a las instituciones dispensadoras de la educación.³⁰⁸ No obstante, la filósofa argentina menciona un aspecto preocupante que vale la pena atender detalladamente,

Freire rescata a la política como el elemento más dinámico de la cultura y articula a ella la educación, estimulando los movimientos de liberación. Illich descrea de la política y conforma la opaca figura del “animador cultural”. Esa posición respecto a la política puso a Illich fuera del campo de juego y

³⁰⁶ “El antagonismo ha cambiado: ahora la vieja vaca sagrada es una bendición para millones de chicos que en muchos países del mundo no tienen otro refugio socio-cultural. El sistema escolar sigue siendo necesario, como lo es el libro frente a la televisión o como lo fue la transmisión oral frente al producto de la imprenta.” PUIGGRÓS, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Op. cit.*, p. 29.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 11.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 20.

le dio a Freire la posibilidad, que aún conserva, de incidir en la transformación de la educación latinoamericana.³⁰⁹

La primera aseveración sobre Paulo Freire, que realiza Adriana Puiggrós, forma parte de lo que ha sido comúnmente aceptado sobre el filósofo brasileño, la clara importancia que éste le da al hacer político, empero, en el caso de Iván Illich, el operador o animador cultural que propone, si bien no es proyecto iluso, es irresponsable por las razones que ya hemos esbozado anteriormente. No obstante, el descrédito de Iván Illich por la política institucionalizada –que sí es cierto y puede ser rastreado en sus textos–, no puede confundirse con un descrédito por “lo político”, pues su desescolarización de la sociedad es un acto político de mayor radicalidad que el sostenido por Paulo Freire, y aquello justifica de buena forma su exclusión de un debate pedagógico contemporáneo, marcado claramente por criterios de eficiencia, eficacia y medición de las prácticas educativas establecidas, ya sean de liberación o dominación.

Uno de los réditos importantes de Iván Illich al pensamiento crítico latinoamericano se realiza a través de la nueva diferencia entre liberación y dominación, la cual radicaría ya no en la elección “ideológica” tradicional, sino más bien en la estandarización de un saber establecido, por la ya conocida tesis filosófica de la naturalización de la ideología.

La incidencia en las prácticas pedagógicas contemporáneas del método de alfabetización de Paulo Freire, queda altamente reducido en una sociedad que se aproxima a la alfabetización universal, reduciendo su influencia, a una para nada despreciable, consciencia ética del procedimiento pedagógico “en aula”. Sin embargo, la posibilidad que tiene Iván Illich de influir en el debate educacional contemporáneo, es aún más radical, cuando al “tomar en serio” la desescolarización de la educación, nos aleja de la ilusión mesiánica y acrítica que el pedagogo de la liberación no considera: la ilusión que la pedagogía o la educación es un todo absoluto exento de dominación, en el cual si éste le entrega espacio al diálogo y la conformación de un pensamiento crítico, logra exorcizar toda posibilidad de dominación o colonialidad.

Tanto Paulo Freire como Iván Illich, en sus respectivas pedagogías de la liberación, pretenden despertar, cada uno desde sus especificidades, la consciencia de la reedificación

³⁰⁹ *Ibid.*

y la crítica constante de su quehacer en un replanteamiento constante de “nuestro” quehacer pedagógico, cuya incidencia en el aula incumbe directamente al profesor y profesora en su trabajo diario, identificando los rasgos de dominación bajo las cuales se encuentra expuesto y reproduce en su *quehacer*. Pero también, dan cuenta de la insuficiencia del sistema institucional de educación para promover espacios de libertad y autonomía creciente. Iván Illich traduce bajo el título de la *sociedad desescolarizada* una crítica a la pedagogía institucional de su tiempo, tal como –y siguiendo las reflexiones de Ricardo Nassif– lo fue el *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau.³¹⁰

La desescolarización, con todas sus limitaciones, no deja de ser un intento por buscar nuevas metodológicas y estructuras pedagógicas capaces de propiciar un desarrollo más libre del ser humano. La tarea que inaugura Iván Illich representa una genuina actitud filosófica, no aceptar como verdadero nada más que lo haya sido comprobado por la razón; pensar lo obvio, siempre ha sido la tarea de la filosofía, y lo obvio en la educación, siempre ha sido la escuela como estructura básica de la educación.

Concuerdo con Ricardo Nassif, cuando éste considera que la mayor influencia que contiene la obra de Illich es “...*más que predicar la muerte de la escuela, se proponen mostrar que la educación no es un monopolio de esa institución y que puede realizarse con medios no convencionales*”,³¹¹ pero también con metodologías no convencionales, produciendo una expansión creciente de las experiencias y las posibilidades educativas tendientes a una mayor democratización de la vida, y con ello, contribuyendo a una radicalización de la democracia en la educación.

§20. Diálogo filosófico-político-educativo: Freire, Illich y Salazar Bondy

Una comprensión similar de Iván Illich es la que Augusto Salazar Bondy presenta en *La Educación del Hombre Nuevo*,³¹² en la cual, el autor dedica un capítulo completo de su libro a dilucidar las posibilidades que brinda pensar la educación *Más allá de la*

³¹⁰ Nassif, Ricardo. *Las Tendencias Pedagógicas en América Latina (1960-1980) Op. cit.*, pp. 53-104.

³¹¹ *Ibid.*, p. 71.

³¹² SALAZAR BONDY, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós, 1975.

escuela.³¹³ Para el filósofo peruano, la desescolarización de la educación consolida una democratización de la educación, cuando éste reafirma “...*el sentido de la escuela como institución colectiva*”.³¹⁴ La absoluta polarización entre un mundo de la vida y las instituciones, desde el cual Iván Illich estructura su proyecto pedagógico, encuentra en el filósofo peruano la oportunidad para la formulación de una síntesis entre estos “mundos”, en donde la educación institucionalizada debe encarnar la comunidad viva a través del contacto con los saberes y las necesidades locales.³¹⁵ Para Augusto Salazar Bondy, “*Desescolarizar significa aquí aceptar todos los vehículos y contenidos de cultura como posibilidades de formación personal y permitir que cada quien escoja el medio más adecuado de aprender a enseñar*”.³¹⁶

Como lo he señalado anteriormente, Augusto Salazar Bondy es un filósofo comprometido con un *pensamiento con más*, en busca de horizontes de saberes y prácticas de liberación genuina, y por ello, la revolución de las instituciones sociales es un paso necesario. Para este pensador, la escuela es “...*casi por definición, una institución separada del resto de la existencia colectiva y sometida a sus propias reglas institucionales*”;³¹⁷ con ello, “...*constituye una herramienta muy eficaz de consolidación del orden, de la disciplina y de la regularidad, no de la cooperación y la espontaneidad*”.³¹⁸ La filosofía política de la educación nuestroamericana nos entrega la constatación que la distancia entre la educación y la circunstancia del educando, entre los vínculos de la actividad educativa y el mundo de las necesidades-preocupaciones concretas de la comunidad, constituyen un peligroso fenómeno de dominación.

La institucionalización de la vida, si no responde a los requerimientos de una comunidad oprimida, entonces respondería a la opresión en formas abstractas de mercado; en palabras del filósofo peruano, “*Se ajusta a fórmulas abstractas, dictadas por autoridades lejanas*”;³¹⁹ es decir, nuevamente al viejo colonialismo, a la colonialidad del

³¹³ *Ibid.*, pp. 65-92.

³¹⁴ *Ibid.*, p. 71.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 78.

³¹⁶ *Ibid.*, p. 80.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 65.

³¹⁸ *Ibid.*

³¹⁹ *Ibid.*, p. 56.

saber y del hacer. Es importante señalar que en este punto no se trata de propiciar nuevos axiomas de valores culturales, sino de mostrar y demostrar que la univocidad de un saber es una forma sumamente eficiente de suprimir alternativas a un solo modo de creación y recreación de la vida. Aquello, es la desescolarización de la educación, una alternativa para eliminar toda forma de imposición programática de “ser” y propiciar la inclusión de otros modos de ser, con la ayuda de todos los contenidos y metodologías de aprendizaje que hagan propia la liberación de la opresión contemporánea. Y una de estas metodologías puede ser la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, para quien, Augusto Salazar Bondy en su proyecto pedagógico, aborda con similar sentido,

Concientizar es la tarea educativa que hace tomar al individuo conocimiento crítico de su situación real en el contexto socioeconómico permitiéndolo reconocerse como un ente social responsable que forma parte de un proceso histórico, en el cual está ineludiblemente inserto y que lo emplaza a particular activamente en él.³²⁰

La *interconcientización* formulada por Augusto Salazar Bondy, para referirse a la «concientizaçã» de Paulo Freire, nos da cuenta de manera simple y concreta de un hecho decisivo al hablar, debatir, conversar, dialogar: el apoyo mutuo en las consciencias y coincidencias críticas. Cuestión que a estos filósofos les hace migrar desde una clausura filosófica en el individualismo abstracto hacia una comprensión racional del compromiso colectivo con el llamado hombre nuevo.

La prueba de lo anterior es la multiplicidad de menciones que se realizan en sus publicaciones, donde claramente se da cuenta de la conformación de un grupo importante de filósofos e intelectuales latinoamericanos convocados a pensar una filosofía política de la educación para su circunstancia, cuestión que Paulo Freire recuerda en la *Pedagógica de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, cuando señala lo siguiente,

Un gran amigo nuestro [...] el gran filósofo, más que peruano latinoamericano, Augusto Salazar Bondy [quien] un cáncer que lo venía matando calladamente se pronunció en las vísperas de su fin. Ahora recuerdo nuestras pláticas en Cuernavaca, en México, junto a Iván Illich, en nuestra casa en Ginebra, en Lima con su equipo”.^{321 322}

³²⁰ *Ibid.*, p. 47.

³²¹ FREIRE, Paulo. *Pedagógica de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. 1ª ed., Sao Paulo-1992. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010. p. 224-225.

La influencia de este grupo de pensadores es de suma importancia para la historia de la filosofía latinoamericana, pues hace patente y apremiante el estudio de la filosofía como un conjunto de diálogos, de *interconcientización*. Lo contrario, conllevaría a una incompreensión de la filosofía latinoamericana como un quehacer aislado y esporádico, tal como lo reconoce abiertamente Iván Illich, quien, en emotivas palabras, señala: “*Quiero recordar en este lugar a dos de ellos que contribuyeron particularmente a nuestro análisis y que en el entretiem po murieron: Augusto Salazar Bondy y Paul Goldman*”³²³; guardando para Paulo Freire el más sincero homenaje a su obra,

Desde 1962, mi amigo Freire ha pasado de exilio en exilio, principalmente porque rehúsa llevar a cabo sus sesiones en torno a palabras que hayan sido preseleccionadas por educadores aprobados y prefiere utilizar aquellas que los participantes llevan consigo a las clases.³²⁴

³²² Alusiones como estas son diversas, “*Fue una visita sumamente importante para mí, sobre todo por lo que puede observar en reuniones en áreas discriminadas, de gente negra y puertorriqueña [...] Había muchas semejanzas entre lo que ellas hacían en Nueva York y lo que yo había hecho en Brasil. El primero en percibir las fue Iván Illich, quien propuso entonces a Fitzpatrick y Foz que me llevaran a Nueva York.*” *Ibid.*, p. 75. Y, “*En 1974 participe en Ginebra, junto a Iván Illich, en un encuentro patrocinado por el Departamento de Educación del Consejo Nacional de Iglesias en el cual retomamos los conceptos de “desescolarización” él, y de “concientización”...*” *Ibid.*, pp. 129-130. Se encuentran entre las más decidoras.

³²³ ILLICH, Iván. *La sociedad desescolarizada*. *Op. cit.*, p. 189.

³²⁴ *Ibid.*, pp. 207-208.

III SECCIÓN

ENRIQUE DUSSEL: LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA

§21. Freire, Illich y Dussel: la continuación de un diálogo

Es evidente que el filósofo de la educación que ha tenido mayor relevancia en el contexto filosófico-pedagógico latinoamericano es el brasileño Paulo Freire, prueba de ello es su amplia bibliografía, así como su injerencia en el contexto filosófico latinoamericano, marcando un antes y un después a la hora de pensar la educación en *Nuestra América*. El párrafo anterior, y este capítulo en su conjunto, buscan mostrar parte de la influencia del pedagogo de la liberación en el camino pedagógico *nuestroamericano*. Los diálogos e influencia ejercida quedarían trancos si no me remitiera a lo realizado por la Filosofía de la Liberación, en una de sus elaboraciones más depuradas, la originada por el pensador argentino Enrique Dussel.

Existen contundentes trabajos y tesis que exploran la relación de Enrique Dussel con Paulo Freire, no obstante, estos trabajos se han centrado en comprender la relación ética-política de un Enrique Dussel maduro en una depurada *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*,³²⁵ del año 1998, y no con un Enrique Dussel confuso en una etapa de formación, que asumiera la filosofía desde un acto militante para la liberación del pueblo oprimido latinoamericano; el denominado “primer Dussel”, que concentra el rango histórico que esta tesis interroga. Esta etapa comprende la redacción del *Tomo I*,³²⁶ *Tomo II*,³²⁷ y *Tomo III*³²⁸ de su obra *Para una ética de la liberación*

³²⁵ DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización... Op. Cit.*

³²⁶ DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo I.* Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.

³²⁷ DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo II.* Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.

³²⁸ DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana. De la Erótica a la Pedagógica. Tomo III.* México D.F., Edicol: 1977.

latinoamericana,³²⁹ desde 1969 hasta 1977, desde *El Humanismo semita*,³³⁰ hasta la *Filosofía de la Liberación*.³³¹

La influencia de Paulo Freire e Iván Illich en Enrique Dussel es compleja, pues ambas propuestas son asumidas y transformadas –como es habitual en el filósofo argentino–, con el fin de ocupar un lugar sistemático en su obra *Ética*, es por ello que la *Ética* y la *Pedagógica* de Enrique Dussel será leída desde su relación con ambos autores y en las relaciones que éste establece con el pensamiento latinoamericano.³³²

Una huella de la integración de Enrique Dussel con ambos pensadores la podemos encontrar en la ya mencionada *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*,³³³ donde hace mención a una relación fraterna y cercana con ambos autores, aunque tanto Paulo Freire como Iván Illich nunca mencionan a Enrique Dussel, señala éste último, “*Hablando con algunos amigos en el CIDOC de Cuernavaca, donde Iván Illich que se ocupó en esa época de la cuestión pedagógica nos reunía frecuentemente, y donde Freire conoció a Erich Fromm*”.³³⁴ Así como también, en la *Filosofía de la Liberación*,³³⁵ publicación que resume y expone el programa ético de Enrique Dussel, expresa la influencia de ambos autores a su pensamiento pedagógico,

Quando un sistema pedagógico, vaca sagrada la llamó Illich, se identifica con la verdad misma, la verdad absoluta, la ideología viene a reinar sobre los mismos que son ocultados e interpretados como nada, bárbaros.³³⁶

Como anteriormente lo había señalado, Paulo Freire influye de forma mayor a Enrique Dussel, pues éste se encuentra presente en toda la elaboración denominada *Proyecto y praxis de liberación pedagógica*, uno de los cuatro niveles con que Dussel caracteriza las interacciones humanas,

³²⁹ Que comprende cinco tomos.

³³⁰ DUSSEL, Enrique. *El humanismo semita*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1969.

³³¹ DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la Liberación*. México D.F.: Edicol, 1977.

³³² Desatendiendo –no desconociendo– el diálogo y la influencia que este pensador mantiene con Hegel, Heidegger, y en particular, con Lévinas.

³³³ DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización.... Op. Cit.*

³³⁴ *Ibid.*, p. 432.

³³⁵ DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la Liberación. Op. Cit.*

³³⁶ *Ibid.*, p. 120.

El proyecto de dominación pedagógica aniquila la cultura de las naciones y clases oprimidas. El proyecto en cambio de liberación pedagógica, que se opone a la posición "bancaria" del educando como diría Paulo Freire, afirma lo que el pueblo tiene de exterioridad, de valores propios.³³⁷

Para explorar la relación conceptual, y no meramente testimonial de Enrique Dussel con Paulo Freire e Iván Illich, es necesario exponer algunos pasos previos, momentos que irán tensionando la relación de diálogo e integración filosófica latinoamericana.

La última parte de este capítulo, capítulo II, tendrá la siguiente estructura: iniciará con una construcción histórica de la Filosofía de la Liberación –§22–, destacando en ella su interacción con el contexto filosófico latinoamericano; en un segundo momento, me concentraré en Enrique Dussel y su Filosofía Ética de la Liberación –§23–, tomando atención a su comprensión de la Otredad levinasiana y en una sistematización general de su propuesta filosófica, conducente a comprender en profundidad la noción de pueblo; para en un tercer momento, concluir con el análisis de la propuesta pedagógica de liberación latinoamericana –§24, §25 y §26–, que Enrique Dussel llamará “pedagógica”, entendiendo ésta como una filosofía de la educación y de la cultura, en un nivel más amplio a lo constreñido por la preocupación filosófica por la “educación” o la “pedagogía”.

La pedagógica será analizada en tres momentos: (i) análisis de la constitución y las relaciones de subordinación del *pueblo*, y de la cultura (dominación cultura); (ii) crítica a la pedagogía de la modernidad –§25–. Y (iii), la concretización de la analéctica (de la ética de la liberación) como praxis y método de liberación pedagógica –§26–. Todos estos momentos concluirán la fase de investigación del presente apartado para dar paso a la clausura y la formulación de las reflexiones finales de sistematización de un proyecto de *filosofía política de educación nuestroamericana*.

§22. Filosofías de la Liberación: bases para un panorama histórico

Trazar la génesis de un movimiento filosófico tan diverso y fructífero, como lo es la Filosofía de la Liberación, es un trabajo suficientemente amplio y complejo que desborda los objetivos de esta tesis. El origen histórico, nutrientes conceptuales y divisiones políticas

³³⁷ *Ibid.*, p. 117.

de este movimiento, han sido tematizados y sistematizados por el filósofo argentino Horacio Cerutti, en su magnífica obra *Filosofía de la liberación latinoamericana*,³³⁸ la cual forma parte de la lecturas obligadas sobre esta temática, aunque, por lo acotada de la exposición histórica que presentaré me remitiré a partes concisas de la publicación.

Una advertencia importante a tener en cuenta antes de comenzar la exposición es la constitución diversa de la Filosofía de la Liberación, y con ello, la imposibilidad de considerarla como un cuerpo consistente de pensamiento. Esto, llevará a Horacio Cerutti a acuñar el término “Filosofías de la Liberación”; aunque existirán semejanzas filosóficas básicas y proyecciones comunes –atestiguado en sus manifiestos que analizaré posteriormente–, nunca podrá ser considerado un cuerpo de pensamiento consistente. Por ello, me limitaré a constatar sucesos cronológicos y vagamente conceptuales.

Juan Carlos Scannone, en un interesante trabajo titulado *La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual*,³³⁹ describe la génesis de este movimiento filosófico, que lo cifra aproximadamente en el año 1965, donde la discusión filosófica en Latinoamérica se encontraba influenciada por (i) la Teoría de la dependencia en su nivel socio-económico, en palabras de Enrique Dussel, refiriéndose a este clima: “Hoy es un deber para todo latinoamericano que cultive cualquier ciencia humana el leer esta literatura; tal como las obras de Faletto, Cardoso, Jaguaribe, Theotonio dos Santos, Hinkelammert”.³⁴⁰ La Teoría de la Dependencia interpretará la opresión y la pobreza en Latinoamérica, no desde la comprensión como un nivel deficiente del desarrollo capitalista, sino como un efecto del desarrollo de los países centrales-ya-desarrollados.³⁴¹ El segundo insumo, lo encuentra Juan Carlos Scannone, en el pensamiento religioso que surgirá en Latinoamérica específicamente en el año 1986, de la conferencia de Medellín-Colombia, la llamada (ii) Teología de la liberación, posicionando la liberación como tema principal del

³³⁸ CERUTTI, Horacio. *Filosofía de la liberación latinoamericana*. 1ª ed., 1983. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006.

³³⁹ SCANNONE, Juan Carlos. *La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual*. Rev. Teología y Vida. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. L. Año 2009. pp. 59-73.

³⁴⁰ DUSSEL, Enrique. *Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular*. Revista Stromata. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°1/2. Enero-Junio. 1974. pp. 100-101.

³⁴¹ Cfr. SCANNONE, Juan Carlos. *La filosofía de la liberación: historia, características... Op. Cit.*

pensamiento latinoamericano, el cual entregaría el fundamento conceptual, ético y humano que esta nueva etapa del pensamiento requería para su articulación,

De ahí que “liberación” se opusiera entonces dialécticamente a dependencia y opresión [...] cuando fue abordada por la teología y la filosofía, se la comprendió como liberación humana integral (de todo el hombre y de todo hombre y mujer), y no meramente en el plano sociológico o económico.³⁴²

Sumado a la “Teoría de la Dependencia” y la “Teología de la Liberación”, la Filosofía de la Liberación –como usualmente es entendida– se articularía en respuesta a la polémica Bondy-Zea, por la existencia de la filosofía latinoamericana, articulándose como una filosofía que realizaría la tarea de pensar la dominación latinoamericana como un pensamiento para la liberación del continente de la dependencia y la dominación.

Para Scannone, son tres eventos los que propician el surgimiento de la Filosofía de la Liberación: (iii) el encuentro de un grupo de filósofos jóvenes en enero-febrero de 1971, donde habrían constituido las bases de un proyecto de Filosofía de la Liberación como respuesta a la pregunta de Augusto Salazar Bondy, desde una relectura social situada, fenomenología y ética del rostro del pobre, inspirada en Emmanuel Lévinas; (iv) el II Congreso Nacional de Filosofía (Córdoba, Argentina), en junio del 1971, en torno al Simposio “América como problema”; y (v) las Segundas Jornadas Académicas de las Facultades Jesuitas de Filosofía y Teología de San Miguel, jornadas de discusión interdisciplinario sobre el tema de la “Liberación latinoamericana”.³⁴³

En un trabajo compilado en *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y latino*,³⁴⁴ es señalado un antecedente curioso, pero importante, para la descripción de aquel momento, el que citaré a continuación: (vi) “...*el boom de la literatura latinoamericana, cuyo espíritu general lo animaba de crítica al colonialismo europeo o norteamericano, y a la afirmación de lo latinoamericano como retorno a los orígenes*”.³⁴⁵ Que además, sumado a la influencia de (vii) “...*los movimientos de liberación nacional que habían sido organizados en el África y el Asia de la posguerra.* (viii) *La obra de 1961 de F. Fanon, Los*

³⁴² *Ibid.*, p. 60.

³⁴³ *Ibid.*

³⁴⁴ SOLÍS, N.L.; ZÚÑIGA, J.; GALINDO, M.S.; GONZÁLES, M.A. *La Filosofía de la Liberación*. En: VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”...* *Op. cit.*, pp. 399-417.

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 402.

condenados de la Tierra, junto con el famoso prólogo de J.J. Sartre, serán lecturas obligatorias del momento”,³⁴⁶ constituían el agitado “estado del arte” en la Latinoamérica de los años 70’.

Ya entrando en la conformación de la Filosofía de la Liberación como movimiento, la cronología de las Semanas Académicas de la Universidad del Salvador de San Miguel (Buenos Aires), permite una buena y concisa descripción de la fase de origen. La II Semana Académica realizada en agosto de 1971 fue uno de los encuentros inaugurales de esta agrupación filosófica. Fruto de ellas –I y II Semana Académica– fue el primer libro colectivo lanzado por los filósofos de la Filosofía de la Liberación, que lleva por título: *Hacia una filosofía de la Liberación Latinoamericana*,³⁴⁷ sentando las bases para la Filosofía de la Liberación.

La publicación anteriormente –diversa y compleja– contiene un apartado titulado *A Manera de Manifiesto*,³⁴⁸ en donde es posible poner de relieve el carácter filosófico general de la llamada Filosofía de la Liberación, que me permitiré citar en extenso, por la belleza y la fuerza de sus palabras,

Sin lugar a dudas un nuevo estilo de pensar filosófico ha nacido en América Latina. No se trata ya de un pensar que parte del *ego*, del *yo conquisto*, *yo pienso* o yo como *voluntad de poder* europeo imperial [...] Es un pensar que parte del oprimido, del marginado, del pobre, desde los países dependientes de la Tierra [...] La *filosofía de la liberación* pretende pensar desde la exterioridad del Otro, del que se sitúa más allá del sistema machista imperante, del sistema pedagógicamente dominador, del sistema políticamente opresor. Filosofía de la liberación entre nosotros es la única *filosofía latinoamericana* posible, que es lo mismo que decir que es la única filosofía posible entre nosotros. El pensar filosófico que no tome debida cuenta crítica de sus condicionamientos y que no se juegue históricamente en el esclarecimiento y la liberación del pueblo latinoamericano es ahora, pero lo será mucho más en el futuro, un pensar decadente, superfluo, ideológico, encubridor, innecesario.³⁴⁹

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 401.

³⁴⁷ VV.AA. ARDILES, Osvaldo; ASSMANN, Hugo; CASALLA, Mario; CERUTTI, Horacio; CULLEN, Carlos; DE ZAN, Julio; DUSSEL, Enrique; FURNARI, Aníbal; GUILLOT, Daniel; KINEN, Antonio; KUSCH, Rodolfo; PRÓ, Diego; DE LA RIEGA, Agustín; ROIG, Arturo; SCANNONE, Juan C. *Hacia una filosofía de la Liberación Latinoamericana*. Buenos Aires: Bonum, 1973.

³⁴⁸ *A Manera de Manifiesto*. En: VV.AA. *Hacia una filosofía de la Liberación Latinoamericana*. *Op. Cit.*, última página. Sin número y fuera del índice.

³⁴⁹ *A Manera de Manifiesto*. *Op. Cit.*, última página. Sin número y fuera del índice.

La Filosofía de la Liberación pregonaba un nuevo comienzo de la filosofía latinoamericana, y yendo más lejos, posiciona un único comienzo legítimo del filosofar, el pensamiento “sobre y para” una subjetividad oprimida, pero no por cualquier opresor, sino por uno muy determinado, por las naciones desarrolladas, por Estados Unidos de América y Europa –en una relación ambigua–.

En la IV Semana (o Jornada) Académica se realiza el Simposio de la Filosofía Latinoamericana (agosto de 1973), que cuenta con la presencia de Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy –que ya he hecho mención en el capítulo anterior, en la última fase del debate por la existencia o no de una auténtica filosofía nuestroamericana–. Estas jornadas de diálogo e integración darán paso a re-edificar la filosofía latinoamericana, entregándole la tarea de volver sobre la realidad latinoamericana e intentar dar un paso concreto en la crítica del eurocentrismo y de la dominación, proyecto que se plasma en el *Manifiesto Salteño* del año 1974,³⁵⁰ constituido por ocho puntos, de los cuales destacaré lo principal de cada uno,

1. La tarea que nos proponemos implica la *redefinición* del concepto mismo de "filosofía" y el esfuerzo de *fundar un nuevo filosofar* [...] 2. Queremos superar el *falso problema* de la "existencia" de una filosofía "en", "de", "para", etc., Latinoamérica. Postulamos [...] una *filosófica* [...] como una práctica específica dentro de las prácticas conformadoras del todo social [...] 3. Esta *filosófica* incluye la mediación de *la política* como una de las prácticas que la condicionan [...] 4. Otra de las prácticas que deberá asumir nuestra filosofía es la *ideológica*. [...] constitución de la auténtica filosofía en su función de servicio, para que toda la praxis social sea una *praxis liberadora*. 5. La *liberación* [...] es un *proceso real y objetivo*, que en la concreta estructuración que va adquiriendo en la Historia [...]. 6. Esta práctica filosófica de liberación [...] substantivamente *latinoamericana*. Nos urge Latinoamérica, la constitución de su ser y de su historia, su proceso concreto de liberación [...] la *afirmación de su diferencia y su alteridad* negada y oprimida. 7. En esta búsqueda, nuestra filosofía reclama *toda tradición humana* como disponible y críticamente instrumental en orden a la afirmación de lo originario y propio. 8. [...] consideramos que la vía que intentamos representa la búsqueda de un nuevo ámbito antropológico y puede marcar una nueva orientación hacia la siempre anhelada unidad *teoría-praxis*.³⁵¹

Cabe señalar, que la década del 70' es una década de manifiestos y de articulación política-social para los pensadores latinoamericanos. La descripción anterior de la Filosofía de la Liberación es concluyente y no deja gran espacio a interpretación, el problema de la

³⁵⁰ Cfr. *Manifiesto Salteño* (Abril de 1974). En: CERUTTI, Horacio. *Filosofía de la liberación latinoamericana*. Op. Cit., pp. 475-476.

³⁵¹ *Ibid.*

existencia de una filosofía latinoamericana queda concluido; la relación teoría-praxis es subsumida bajo una filosofía que se articula para la praxis revolucionaria –al menos en Dussel–; y Latinoamérica está en el centro de la reflexión.

A mediados de los 70', el proyecto de la Filosofía de la Liberación ya está constituido y concluye su fase inaugural con el lanzamiento de la misma a Latinoamérica, producido en el encuentro filosófico de Morelia, en el Primer Coloquio Nacional de Filosofía, celebrado en la ciudad de Morelia, México, encuentro que finaliza con el manifiesto denominado: *Declaración de Morelia: Filosofía e Independencia*.³⁵² Es importante mencionar, que el manifiesto no se enmarca dentro de la Filosofía de la Liberación, pero es producto de una época en la filosofía latinoamericana, en donde el intercambio y el diálogo filosófico son un objetivo de esclarecimiento de esta investigación. El gran nivel alcanzado por este movimiento, y sus principales articuladores lo vuelve un actor relevante en el contexto latinoamericano de filosofía. El siguiente es un pasaje interesante a tener en cuenta,

A una filosofía que justifique [...] la dependencia de unos pueblos en exclusivo beneficio de otros, deberá oponerse una filosofía que rechazando la relación vertical de dependencia haga expresa una relación horizontal de solidaridad. [...] Filosofía de liberación, o independencia que lejos de negar el sentido liberador que para el mundo occidental tuvo la filosofía lo amplía y universaliza. Lo amplía y universaliza al resto de los pueblos, mantenidos en la periferia de un modo de valores que eran presentados como exclusivos de una determinada expresión de la humanidad, en detrimento del resto. La realidad dependiente de la periferia, en el nivel económico y político y la permanente invasión de la cultura metropolitana, ha ido sumiendo a estos pueblos en una situación de alienación la que de continuar, llevará a estos países a un estado amorfo en el que no podrán ya existir creaciones culturales propias ni posibilidades de plenitud humana. [...] La realidad de la dependencia -ahora neocolonial- después de las independencias nacionales de las colonias europeas, es un momento constitutivo que nos une a todos en la periferia, más allá de las diferencias propias de nuestras culturas continentales.³⁵³

Queda así constituida la filosofía como un geo-pensamiento, que piensa desde un lugar en la Tierra, un lugar específico con determinaciones claras de dominación y dependencia,

³⁵² VV.AA. DUSSEL, Enrique; QUESADA, Francisco Miró; ROIG, Arturo Andrés; VILLEGAS, Abelardo. ZEA, Leopoldo. *Declaración de Morelia: Filosofía e Independencia*. Documento elaborado con motivo del Primer Coloquio Nacional de Filosofía, celebrado en la ciudad de Morelia, Michoacán (México), del 4 al 9 de agosto de 1975. Edición digital de Marisa Muñoz. Disponible desde Internet: <<http://www.ensayistas.org/critica/manifiestos/morelia.htm>>

³⁵³ *Ibid.*

pero más importante, para un lugar en la tierra. El problema, como bien queda expresado, no será la universalidad siempre pretendida de la filosofía, sino la relación de las particularidades con el poder hegemónico neocolonial. Serán las relaciones de dominación, dependencia y opresión presentes en el universo de significaciones (de sentido) de un mundo determinado, las que dotarán de sentido a la filosofía latinoamericana.

§23. Enrique Dussel y su Filosofía Ética de la Liberación

Uno de los filósofos más renombrados de la Filosofía de la Liberación es el argentino-mexicano Enrique Dussel, que hasta la actualidad mantiene en ejercicio la Filosofía de la Liberación como asociación filosófica. Y es precisamente por su relevancia en el contexto filosófico latinoamericano, que es necesario examinar su filosofía de la liberación pedagógica, la que nos entrega dos nuevos suministros para el pensamiento pedagógico: el “Otro” y lo popular. Al analizar un estudio bio-bibliográfico realizado por Luis Díaz del filósofo mendocino, nos encontramos con al menos cinco etapas o fases que determinan su constitución filosófica, las cuales detallaré a continuación.³⁵⁴

(i) La primera fase de formación intelectual y humana puede ser relatada –luego de sus estudios doctorales en la Universidad Complutense de Madrid– bajo su vivencia como carpintero en Nazaret (Israel), específicamente en una comunidad palestina. Desde aquí, la pobreza y la opresión serán comprendidas como Otridad, conceptualización del pensador lituano Emmanuel Lévinas. Esta comprensión le permitirá a Enrique Dussel, identificar la ontología y el pensamiento filosófico tradicional con la opresión y la deshumanización mundial, cuestión que lo impulsará a una nueva focalización de la mirada filosófica. Señala Luis Díaz, “*Es por ello que en 1959 surge la hipótesis de escribir la historia, una filosofía desde los pobres desde abajo [...] el mundo se había invertido*”.³⁵⁵

(ii) Durante la segunda etapa de su pensamiento, ya en Argentina y posterior a desarrollar sus estudios magistrales en La Sorbona, “...*escribe de 1970 a 1975 para una ética de la liberación latinoamericana [...] fruto de una superación ético-fenomenológica*

³⁵⁴ Cfr. DÍAZ, Luis. *Enrique Dussel*. En: VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”... Op. cit.*, pp. 849-851.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 850.

de inspiración semita de E. Lévinas del pensar hegeliano-heideggeriano”.³⁵⁶ La situación política en Argentina producto de la dictadura, lo obligará a exiliarse en México en el año 1975, posterior a sufrir un atentado de bomba en 1973.³⁵⁷ El análisis de la obra pedagógica de Dussel se inscribe en este período, en donde el filósofo mendocino estructura todo un sistema ético.

Al continuar con el desarrollo histórico, encontramos una tercera etapa –(iii)– que llevará a éste filósofo en la década de 1980 a realizar un “...comentario completo, y único hasta el presente de Karl Marx”,³⁵⁸ dando paso, luego de la caída del Muro de Berlín y el derrumbe de las aspiraciones revolucionarias en Latinoamérica, a una cuarta etapa de diálogo filosófico con la Ética del discurso, cuestión que le entregará a Enrique Dussel y a la Filosofía de la Liberación un re-conocimiento mundial –(iv)–, editando la que actualmente es considerada la versión definitiva de la Ética de la Liberación, ya no para Latinoamérica sino para el mundo entero: *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*.^{359 360}

Para Enrique Dussel, el fundamento de la constitución de la subjetividad moderna es la conquista y la dominación; “Antes que el ego cogito hay un ego conquiro (el “yo conquisto” es el fundamento práctico del “yo pienso”)”.³⁶¹ Para este filósofo, la modernidad es el blanco de las críticas dusselianas, la cual “...a intro-yectando “el Otro” en “lo Mismo”, hasta que la Totalidad, como única substancia, imposibilita una alteridad real”.³⁶² La crítica a la modernidad que estructura nuestro filósofo se constituye desde dos aristas, por un parte, desde una comprensión de la modernidad como fruto de la invasión europea a las “Indias Occidentales”, en donde la instauración de las categorías epistémicas, políticas y éticas despliega un exterminio físico y metafísico de las especificidades; y, por

³⁵⁶ DÍAZ, Luis. *Enrique Dussel*. En: VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”... Op. cit.*, p. 850.

³⁵⁷ Cfr. DUSSEL, Enrique. *La función Práctico-política de la Filosofía*. En: DUSSEL, Enrique. *Introducción a una filosofía de la Liberación latinoamericana*. México D.F.: Extemporáneos, 1977. pp. 339-349.

³⁵⁸ DÍAZ, Luis. *Enrique Dussel*. En: VV.AA. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”... Op. cit.*, p. 851.

³⁵⁹ DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización... Op. Cit.*

³⁶⁰ Éste filósofo *ad portas* de celebrar sus ochenta años ha comenzado a escribir una nueva fase de su Filosofía de la liberación –(v)–, la Filosofía Política de la Liberación, que según sus comentarios editoriales se encontraría inspirada en los procesos de reformas y revoluciones latinoamericanas del siglo XXI.

³⁶¹ DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la Liberación*. *Op. cit.*, p. 15.

³⁶² DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo I. Op. cit.*, p. 108.

otra parte, desde el análisis de la constitución de la subjetividad moderna, desde Lévinas y Hegel, donde “*La consciencia absoluta auto cognoscente significa ya inicialmente la Totalidad totalizada de la mismidad sin real exterioridad, sin Alteridad*”.³⁶³ Constituyendo ambas, un nuevo momento en el despliegue de la dominación del hombre sobre el mundo (naturaleza-hombre), la modernidad será interpretada como el ejercicio pleno de la dominación del Hombre sobre lo natural.

Las razones anteriores llevarán a Enrique Dussel a redactar su filosofía como una ética, a partir de la constatación ética que ocupa la Otridad en la filosofía tradicional, en una evidente clave de lectura de la ontología influida por Emmanuel Lévinas. A continuación, describiré y conceptualizaré brevemente el marco filosófico que fundamenta la filosofía de la educación de Enrique Dussel, por lo cual expondré el primer paso metodológico que cumple su obra: la comprobación ontológica de la libertad como posibilidad óptica de la temporalidad, en sus palabras:

La libertad, ontológicamente considerada, es un signo más de la finitud que se funda en la comprensión del ser como poder-ser *ad-viniente* [...] El hombre es más libre cuando tiene una más profunda, amplia y esclarecida comprensión de su propio ser como proyecto histórico concreto.³⁶⁴

La influencia de Martin Heidegger es clara, no obstante, ésta sufrirá el cedazo de la crítica de Emmanuel Lévinas y la politización de la ontología de Herbert Marcuse, así como también, una adaptación de la dialéctica hegeliana hacia la analéctica. En esta adaptación, el movimiento dialéctico histórico presente como categoría analítica e histórica concreta es “superada” por la analéctica, ya que la primera no dota del espacio suficiente para la “Otridad absoluta” levinasiana –que detallaré más adelante, en contraposición con la otridad dusseliana–, la cual escaparía radicalmente a toda totalización en lo “Mismo” de lo político, ético y humano (de la totalidad dialéctica). El concepto de totalidad, como significante del fundamento del mundo, articulará gran parte de la filosofía de Enrique Dussel, pues tensiona una traducción del término “Totalidad” con el control total del significado de la existencia, con un totalitarismo de fundamento, ante el cual este filósofo encuentra necesario revelarse, el siguiente apartado es prueba de ello:

³⁶³ DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo I. Op. cit.*, p. 110.

³⁶⁴ DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo I. Op. cit.*, p. 79.

Dicha Totalidad [...] no está nunca totalmente totalizada, sino que es por esencia inclausa, fluyente, dialéctica. La temporalidad ha venido a quitarle posibilidad de cerrarse [...] Esta Totalidad, como todo es, en cuanto totalidad (no en cuanto abierta), siempre *lo Mismo* [...] "Lo Mismo", como Totalidad, se cierra en un círculo que eternamente gira sin novedad.³⁶⁵

Y es aquí, donde la influencia de Emmanuel Lévinas no permite clausurar el círculo de sentido de la dialéctica en la totalidad –la dialéctica que escucha la voz del otro se denomina analéctica–, pues para el filósofo de la liberación, el “absolutamente Otro” de Emmanuel Lévinas le permite fundamentar la existencia de un sustrato (hombres y mujeres concretos) que ha quedado más allá de la totalidad, de la mismidad ontológica. La analéctica será el método encargado de “repcionar” aquel sustrato; éste,

Va más allá, más arriba, viene desde un nivel más alto (ana) que el del mero método dialéctico [...] porque parte desde el Otro como libre, como un más allá del sistema de la Totalidad: que parte entonces desde su palabra, desde la revelación del Otro y que confiando en su palabra obra, trabaja, sirve, crea.³⁶⁶

El método analéctico representaría la forma de pensar la totalidad de sentido del mundo desde el Otro, representando así el método que reconociendo la existencia del otro –y mediante el curso dialéctico de la historia–, lo integra en tanto otro a la totalidad de sentido del mundo. La integración de la otredad a una nueva totalidad se llevaría a cabo –en la filosofía de Enrique Dussel–, desde dos instancias antagónicas, (1) desde una dialéctica de lo Mismo, que captura las diferencias como negación de lo propio y lo auténtico, en donde la otredad es transformada en otro-enemigo, para ser puesto a disposición y transformado por lo “mismo” (lo legítimo y lo normal), construyendo un identidad sin diferenciada (indiferente), en un proceso de dominación del ser humano.³⁶⁷ O bien, (2) como una dialéctica de lo distinto, desde la voz del Otro, desde la Otredad, como liberación.

Para el método analéctico, en la descripción dusseliana, “...*lo distinto* [...] *indica mejor la diversidad y no supone la unidad previa*”.³⁶⁸ Y será en la historia el sitio en donde la filosofía expresa parte de esa diversidad, la que a través de la captura de las distinciones

³⁶⁵ *Ibid.*, p. 79.

³⁶⁶ DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo II. Op. cit.*, p. 161.

³⁶⁷ DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo I. Op. cit.*, p. 102.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 102.

en la diferencia (lo opuesto) ha producido la eliminación de la Otredad, en un silenciamiento que le llevará a recobrar el sentido político. En este sentido, las siguientes líneas pueden resultar ser ilustrativas:

Eliminar a "el Otro", que defiende su "exterioridad": esa es la causa ontológica de los "campos de concentración", de la identidad totalizante del totalitarismo hitleriano o fascista; esa es la causa de los trabajos forzados de la Siberia de la "dictadura" pretendida del proletariado; esa es la causa de la represión contra el "negro" en Estados Unidos.³⁶⁹

La superación de la filosofía levinasiana se produciría cuando Enrique Dussel le entregue carne a la Otredad absoluta; precisamente el análisis anterior representaría para Enrique Dussel, la superación de la filosofía de Emmanuel Lévinas, quien "*...nunca ha pensado que el Otro pudiera ser un indio, un africano, un asiático*".³⁷⁰ Es por ello, que la Otredad con determinaciones es el "otro" para Enrique Dussel, y desde ese momento, la filosofía de Enrique Dussel se vuelve sobre Latinoamérica, traduciendo al otro como "*el pueblo pobre y oprimido latinoamericano con respecto a las oligarquías dominadoras*".³⁷¹

La crítica a la totalidad, en una segunda instancia –la primera radicaba en la totalidad como totalidad de fundamento de dominación sobre el mundo–, es catalogada por Enrique Dussel como "maldad ontológica", introduciendo con mayor fuerza su lectura ética de la ontología, pues para el filósofo mendocino,

La liberación del oprimido ["bondad metafísica"] nunca podrá ser un don o regalo [de la totalidad], ya que no es posible esperar del mal la justicia [...] La justicia puede esperarse del que sufre la injusticia [el pobre, el oprimido],³⁷² pero no del que la comete.³⁷³

Debido a lo anterior, la consciencia ética es la condición de posibilidad del bien, así como la entrada que permite el método analéctico: el oído a la exterioridad del sistema (la voz del otro). Esto permite escuchar la voz del otro (del reclamo por justicia) que se manifestaría en

³⁶⁹ *Ibid.*, pp. 117-118.

³⁷⁰ DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo II. Op. cit.*, p. 161.

³⁷¹ *Ibid.*, p. 161.

³⁷² "El Otro absoluto había desaparecido cuando la mediación de su epifanía había sido asesinada en el indio (víctima de la *mita* y la encomienda), en el negro (vendido como esclavo), en el asiático (colonizado)." *Ibid.*, p. 23.

³⁷³ *Ibid.*, p. 51.

la totalidad de sentido, de la cual el hombre o mujer que la escucha, pertenece a ella, en esta interpretación de Enrique Dussel la siguiente cita podría ser aclaradora:

El varón que tenga consciencia ética oír la voz de la mujer oprimida en una cultura patriarcal; el padre y el maestro oírán la voz del hijo y del discípulo, al haberse liberado de la pedagogía dominadora; el hermano liberándose oír la voz del hermano oprimido, pobre, del pueblo alienado que exige justicia.³⁷⁴

Es la consciencia ética (o metafísica) del propio sujeto la que permite una “conexión” con la exterioridad, en un “...*encuentro de la voz-del-Otro que interpela y exige justicia desde su exterioridad distinta*”,³⁷⁵ donde la praxis de liberación (praxis analéctica) está convocada a ir más allá de todo orden establecido (totalidad), puesto que su origen es el Otro. Para Enrique Dussel, la “alteridad” representa una parcela de lo real, y en tanto exterioridad, es la única garantía de un futuro liberador de la “*Totalidad totalitaria*”,³⁷⁶ que ha universalizando una praxis óntico-legal de dominación. Lo siguiente ilustra aquello de mejor manera,

La violencia queda justificada como mediación para un bien supremo: el bien de la Totalidad totalitaria. Dicha violencia es consagrada aún como virtud. El varón violenta a la mujer cerrando la casa, pero la venera como la "ama del hogar" [...]; el padre violenta a su hijo obligándole obediencia a una autoridad dominadora, y lo educa como a su propia imagen [...]; el hermano violenta a su hermano exigiéndole bajo pena de muerte que por la seguridad y en vista del ideal patrio [...] ame al Estado.³⁷⁷

La dominación y la liberación serán consideradas por Enrique Dussel como êthos, es decir, formas por las cuales cada hombre y mujer viven su ser, su poder-ser e interpretan su existencia en el mundo.³⁷⁸ El êthos de la dominación –como bien ya puede ser deducido de lo anterior–, implica la repetición de una praxis de lo “Mismo” en la totalidad; el êthos de liberación será el que esté al servicio del otro (posibilidad ética-transformadora del futuro), al servicio de la posibilidad única de creación y constitución de nuevas leyes y valores, es decir, una nueva totalidad de sentido. El trabajo y el servicio analéctico son la constitución permanente de la nueva totalidad, incorporaría al otro en tanto otro.

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 59.

³⁷⁵ *Ibid.*

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 79.

³⁷⁷ *Ibid.*

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 180.

La constante de liberación (proceso constante de constitución de la liberación) frente a una nueva Totalidad, es la advertencia que nos permite retomar al filósofo brasileño y recordar que su proceso de liberación («concientização») compartía el mismo carácter, la peligrosidad que atestigua los límites de la liberación; por una parte, (i) la absoluta y plena Totalidad: “*la Totalidad plenamente totalizada o la total naturalización del hombre (ya no es hombre, sería pura naturaleza sin libertad)*”;³⁷⁹ y por otra, (ii) la Alteridad absoluta sin determinaciones que inmoviliza la constitución de un realidad.

El panorama anterior describe los niveles abstractos de fundamentación de la ética de Enrique Dussel (*Tomo I y II*). Los *Tomos III*,³⁸⁰ *IV*,³⁸¹ y *V*,³⁸² concentran los niveles concretos de análisis y proyección de la *ética de la liberación*. En específico, el *Tomo III* concentra las reflexiones sobre los niveles de interacción “Varón-Mujer (erótica)” y “Padres-hijos (pedagógica)”, los que analizaré a continuación con detenimiento.³⁸³ Al adentrarnos en este tomo, es sencillo identificar lo que este filósofo comprende como niveles concretos de la dominación latinoamericana (ontológica). Para Enrique Dussel, un ejemplo de ello es lo siguiente: “...*el europeo no sólo dominó al indio, sino que violó a la india*”.³⁸⁴ En esta cita, Enrique Dussel busca dar un énfasis a la completitud de la dominación.

La erótica es el primer momento “metodológico” en la estructuración de la liberación, puesto que en la comunión sexual ética (apertura y exposición al Otro) el amor y el encuentro con el/la otro donará un hijo o hija, constituyéndose la erótica como la fecundidad creadora en y por la otredad, engendradora de una nueva historia. Esta creación no sería –en su interpretación– una tabula rasa, sino que será creación con historia (antecedentes reales) y para una historia pro-creadora futura, pero además, será nueva, cuya

³⁷⁹ *Ibid.*, p. 95.

³⁸⁰ DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana. De la Erótica a la Pedagógica de la Liberación. Tomo III. Op. cit.*,

³⁸¹ DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana. La política latinoamericana. Tomo IV*. Bogotá: Editorial de la Universidad Santo Tomas, 1979.

³⁸² DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana. Arqueológica latinoamericana. Una filosofía de la religión antifechitista. Tomo V*. Bogotá: Editorial de la Universidad Santo Tomas, 1980.

³⁸³ El *Tomo IV* comprende la relación “Hermano-hermano (política)”, y por último, el *Tomo V* la relación teológica que el hombre tendría con la totalidad política-ética de sentido (arqueológica).

³⁸⁴ *Ibid.*

novedad se encontrará en lo “distinto” a lo “mismo”.³⁸⁵ Para Enrique Dussel es claro que: “*La erótica se desborda como pedagógica*”,³⁸⁶ y con ello, desplaza su preocupación de forma rápida hacia la pedagogía como instancia de la política; ahí donde la pedagógica como política, cuestiona y transformaría las instituciones sociales, una de ellas: la escuela.

§24. Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular

Había señalado con anterioridad que Enrique Dussel, durante las IV Jornadas Académicas de las Facultades de Filosofía y Teología de la Universidad del Salvador en Argentina,³⁸⁷ habría tomado partido por Augusto Salazar Bondy, en el ya comentado “último debate por la existencia de una auténtica filosofía latinoamericana”. La posición de Dussel de aceptar la inexistencia de una filosofía auténtica latinoamericana no es una constatación histórica, sino el reto histórico-filosófico de constituir la auténtica filosofía latinoamericana, una que responda a la alienación filosófica y cultural como herramienta de liberación del continente.

La conferencia que Enrique Dussel pronuncia durante aquella jornada lleva por título: *Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular*,³⁸⁸ la cual concentra gran importancia para esta investigación, pues inaugura el esquema conceptual que utilizará para una filosofía de la pedagogía, además de exponer de forma clara la influencia de la Teoría de la Dependencia en su filosofía.

El edificio de la dominación cultural –y pedagógica– se levantará para éste filósofo desde un curioso “*Ego cogito cogitatum*”,³⁸⁹ que simbolizaría y caracterizaría ampliamente la dominación latinoamericana, pues para Dussel el “ego cogito” es el símbolo típico de la modernidad, es decir, abstracto, universal y sin determinaciones culturales que se lanza al

³⁸⁵ "Nueva porque única; "nueva" porque imprevisible; "...nueva" porque irrepetible. "El Otro", el hijo, fruto de la fecundidad, es libertad creada, pro-creación, recreación pero jamás retorno, repetición, ciclo, recuerdo." DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo I. Op. cit., p. 137.*

³⁸⁶ DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana... Tomo III. Op. cit., p. 119.*

³⁸⁷ Diálogo y ponencias compiladas en la revista *Stromata*. Cfr. *Stromata*. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°4. Octubre-Diciembre. 1973; *Stromata*. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°1/2. Enero-Junio. 1974.

³⁸⁸ DUSSEL, Enrique. *Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular. Revista Stromata*. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°1/2. Enero-Junio. 1974. pp. 93-123.

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 103.

mar en un proceso de descubrimiento de un objeto sobre el cual instaurar sus categorías. La segunda parte de esta fórmula, el “cogitatum”, simbolizará el objeto pasivo del conocimiento que será determinado, pensado y constituido desde una determinación unívoca del fundamento del mundo (ontología), y éste será el indio, el africano y el asiático: “...ente constituido desde la comprensión del ser europeo [...] Y entonces, es un rudo al que hay que educar”.³⁹⁰

El nexo entre inferioridad y educación conforma la primera gran crítica pedagógica contra la instanciación de la modernidad en Latinoamérica que desarrolla el mendocino, pues es a “el bárbaro”, el inferior y al salvaje que es necesario civilizar, al modo único de “civilización europea”, y aquí es donde la escuela encuentra su labor institucional, donde la pedagógica se vuelve constructora de la civilización. Por ello, la educación latinoamericana, en esta interpretación filosófica, no podrá ser comprendida como un mecanismo de aprendizaje, sino que se abrirá hacia su problematización desde un aparato civilizador que ve en la modernidad el destino de toda razón e “ilustración” en Latinoamérica. En otras palabras, “...educar es hacerle el don de la civilización europea”,³⁹¹ construyendo la dominación de la cultura imperial (del centro) sobre la totalidad de la periferia mundial, que obra universalizando (totalizando) su particularidad hasta convertirse en “de suyo” la cultura universal, es decir, universalizando una cultura particular, y con ello, negando las particularidades de otras formas de creación y recreación de la vida.

Esta primera forma de dominación será del centro (del imperio) con la periferia (las colonias), reproduciendo una cultura colonial, cuyo método de dominación para Enrique Dussel será la pedagogía de la dominación “...como lo muestra Paulo Freire”;³⁹² una pedagogía de la dominación que proyecta sobre los educandos la falsa consciencia de progreso y desarrollo en la univocidad de una sola cultura, asumiéndose ella misma como el único método para la “libertad” y para el desarrollo pleno del ser del Hombre. En ésta, la dependencia cultural produce la dominación cultural que desde el ser de ser humano denota la ausencia de alternativas, al desarrollo pleno del hombre, desarrollando una dependencia

³⁹⁰ *Ibid.*, pp. 103-104.

³⁹¹ *Ibid.*, p. 104.

³⁹² *Ibid.*, p. 105.

ontológica de las alternativas a todo progreso humano, que no sea el neoliberal modernizador –como ya ha sido explorado con Iván Illich–.

La dominación cultural aparecerá para la reflexión filosófica como la productora y reproductora de un sentimiento de subordinación e inferioridad frente a un modelo unívoco de desarrollo humano. Para el mendocino, la cultura popular (forma de creación y recreación del pueblo) es la fuente simbólica y material que ha quedado ajena a la dominación de la modernidad, la cual formando parte constituyente de la subjetividad de los oprimidos, constituye el requisito insoslayable de toda liberación posible, pues, es desde el pueblo (lo popular) desde donde nace la liberación auténtica, y no desde una implantación extranjera (de la totalidad).³⁹³

El filósofo Enrique Dussel, como gran parte de los filósofos latinoamericanos, no trata de pregonar un esencialismo del “indio” ni mostrarlo como fuente única y última de saber y bondad ética, sino enfatizar la necesidad de iniciar la reflexión desde la comprensión de la existencia de otro lugar político y epistémico, con el objetivo de propiciar una crítica y contribución a la constitución de un nuevo espacio político. Es por ello, que éste realizará un análisis crítico de la cultura popular, pues aunque la determina como el sustrato insoslayable de la liberación, al encontrarse en la totalidad dominada, esta habría introyectado parte de la cultura imperial bajo la forma de la cultura de masas, y es ante esto que es necesaria la labor crítica.

La ambivalencia con lo popular caracteriza tanto a Paulo Freire como a Enrique Dussel, pues ambos se plantean críticamente ante el esencialismo de lo popular, el primero advertía que no era el sólo rol del educador en su accionar pedagógico ni la presencia del pueblo lo que constituiría la posibilidad transformadora de la realidad, sino una integración analógica entre éstos, dialógica entre el educador y el educando, que significa el continuo proceso de liberación. Lo siguiente es aclarador con respecto a este punto,

El hombre nuevo es el pueblo oprimido pero no *en tanto alienado*, sino en tanto *exterior* al sistema, sabiendo que tiene otras tradiciones, otra lengua, otra cultura, pero que es considerada por la "cultura ilustrada" como incultura, como analfabetismo, como no-palabra; porque la cultura ilustrada no tiene oídos para oír, y por ello, entonces, cree que el Otro guarda silencio. Pero no, no está silencioso.³⁹⁴

³⁹³ *Ibid.*, p. 106.

³⁹⁴ *Ibid.*, p. 111.

Lo anterior, el falso silencio, sitúa al filósofo de la liberación en un límite bastante curioso con el filósofo brasileño, pues donde Paulo Freire vería silencio y analfabetismo, Enrique Dussel vería saberes otros. Estos saberes serían precisamente el punto de apoyo e inicio para el proceso de liberación, por lo que esta sutil diferencia habría de constituir la principal crítica realizable a Paulo Freire, y Enrique Dussel la expresa de la siguiente manera:

Si es verdad que el oprimido no domina una gran cantidad de categorías económicas y políticas del sistema, tiene otras categorías que el sistema no tiene, que son "el punto de apoyo" de la liberación.³⁹⁵

Para ser justos con Paulo Freire debemos señalar que éste no las desconoce del todo, pues el respeto a los saberes de los educandos es una máxima para él, pero la proyección política desde esos saberes en el filósofo brasileño, queda trunca, cuestión que Dussel alcanza a vislumbrar en un gesto similar al de Freire, esto es, se pronuncia con una ambivalencia del “pueblo” y con ello de la pedagogía, ya que para ambos filósofos es importante que,

No caigamos en un "espontaneísmo populista", en el sentido de que el pueblo tiene ya todo y está muy bien y es infalible, y lo que él haga siempre funciona. ¡No! Hay que saber discernir entre lo peor que tiene el pueblo que es la introyección del sistema [imperial de centro].³⁹⁶

Es precisamente éste el papel que el filósofo y la educación deben cumplir, cuya labor nunca debe olvidar su función crítica, puesto que debe distinguir dentro de la cultura popular lo introyectado por la cultura imperial, y su exterioridad a la dominación: “*Esta función crítica es la esencia de la filosofía y sin este esclarecimiento el pueblo tampoco se libera*”.³⁹⁷

La cultura popular es la clave de la filosofía de la pedagogía de Enrique Dussel, porque en tanto exterioridad, es la posibilidad de toda liberación posible, pero aquello no debe hacer omitir u olvidar la labor de la filosofía, y con ello de la educación: la criticidad que se generaría desde el pueblo por el filósofo-educador. Como ya he señalado anteriormente, la labor del filósofo o del educador debe partir desde el pueblo, en un

³⁹⁵ *Ibid.*

³⁹⁶ *Ibid.*

³⁹⁷ *Ibid.*

proceso de creación crítica con el pueblo (hasta aquí la similitud con Paulo Freire), pues en lo imitativo se encontraría la opresión de “lo Mismo”,

Hay que saber partir exactamente de ese nivel para poder realizar un proceso creativo de liberación, y no meramente imitativo o expansivo-dialéctico de "lo Mismo" que crece como "lo Mismo"; sería simplemente conquista. Para crear algo *nuevo* hay que tener una palabra *nueva*, la cual irrumpe desde la exterioridad. Esa exterioridad es el *pueblo mismo* que parece que está del todo en el sistema y en realidad es extraño a él.³⁹⁸

Es en este punto, donde el joven Enrique Dussel dará paso a una «pedagógica» de la liberación, denominando así al conjunto de interacciones, procesos y encuentros entre los sujetos, o entre un sujeto y una institución. Este filósofo mendocino expondrá la siguiente definición: “*La pedagógica [...] es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc*”;³⁹⁹ entendiendo ésta de forma amplia como la gama de interacciones entre subjetividades y con prácticas de saberes determinados e instituciones.

Para el filósofo de la liberación, la cultura popular –desde su privilegiada exterioridad a la Totalidad (sistema) vigente–, siempre ha sido y será creadora, transformadora o revolucionaria de la totalidad vigente. Y desde lo anterior, nace el principio con el cual Enrique Dussel estructurará su crítica pedagógica y su pedagogía de la liberación: la exterioridad (el otro) es la posibilidad de la liberación.

La ontología (el fundamento de la) pedagógica latinoamericana (de dominación) será desde donde la Filosofía de la Liberación tiene que rescatar, sistematizar y liberar la exterioridad, construyendo su quehacer en la interrogación a la conformación del modo de jerarquización, producción y proyección de la totalidad de los saberes y relaciones humanas en Latinoamérica. En todo momento, esta filosofía pedagógica de la liberación será una que se enfrentará en forma crítica a los fundamentos ontológicos de la dominación, propiciando con ello, la constitución política de la liberación desde el sustrato de la cultura popular (el pueblo).

La filosofía quedaría reestructurada bajo la conceptualización de la herramienta crítica a la totalidad vigente y de la totalidad porvenir, la que tendrá por objetivo distinguir

³⁹⁸ *Ibid.*, p. 119.

³⁹⁹ DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana... Tomo III. Op. cit.*, p. 123.

entre lo introyectado por la dominación y el pueblo oprimido. Esta labor será auténticamente latinoamericana y específicamente de la filosofía política de la educación, cuando demuestre la contradicción y el fracaso de las élites ilustradas en implantar metodológicas pedagógicas y políticas públicas en base a una lógica colonial de imitación y proyección de saberes de una realidad (Europea u otra) en otra distinta, construyendo con ello, la cultura popular como diferente, y es en la diferencia como inferioridad donde radicaría la colonialidad de esta educación y filosofía. Y desde esta inferioridad se vuelve su necesaria la eliminación o exclusión bajo criterios o categorías que impone una cultura oficial o civilizada.

§25. El anti-Émile

El filósofo argentino Enrique Dussel caracterizará la educación latinoamericana desde la noción de “orfandad pedagógica”, demostrando (en su interpretación) la praxis de dominación que ha padecido Latinoamérica bajo el estandarte de la educación.

La figura del padre, en este híbrido Emilio, se asumirá bajo la forma del Estado, donde “...la imagen del padre y la madre, también como maestro, médico, profesional, filósofo, cultura, Estado, etc. prolonga su falocracia como agresión y dominación del hijo: el filicidio”;⁴⁰⁰ amputando al hijo lo nuevo, y atrofiando la posibilidad de conocer y reconocer a su madre, la cultura popular. Por ende, muere como hijo y nace como huérfano, y es aquí donde el Émile de Jean-Jacques Rousseau aparece como ejemplo glorificado de la destrucción de la cultura popular y la dominación latinoamericana, en una contractualidad pedagógica que, a través de la autoridad del preceptor, niega su cultura anterior –feudal, medieval, colonial, oligárquica, autoritaria, incivilizada, analfabeta–. Fundamentado con ello, la pedagogía liberal de criticar, elegir y dudar de todo el plexo de saberes y prácticas científicas, menos los que fundamenten la veracidad del sujeto cognoscente abstracto que no reconoce historia, cultura ni familia, como orden primero de posibilidad del pensamiento.

⁴⁰⁰ *Ibid.*, p. 125.

La exposición anterior remite al siguiente extracto de la obra de Enrique Dussel, que sorprende con una conceptualización a lo menos compleja:

Pero el padre-Estado se interpone entre la madre-cultura popular y el hijo-juventud-pueblo. Nace así la situación edípica: odio al padre-Estado burocrático. La superación del Edipo-pedagógico se realiza por la negación de la madre-cultura propia y por aceptación e identificación del padre-Estado. El hijo-pueblo, al negar su madre-cultura popular, queda huérfano a disposición del padre-Estado que se enmascara detrás del rostro amigable y severo del *preceptor*, el *ego magistral*.⁴⁰¹

El ego magistral abstracto (universal) identifica-diviniza –recordando a Iván Illich– su naturaleza (una cultural determinada con una historia concreta de liberación popular) con la posibilidad unívoca de desarrollo humano, la única libertad posible, es decir, “*le introyectan gato (cultura imperial) por liebre (naturaleza humana)*”.⁴⁰²

La identificación de una cultura determinada como cultura universal, producirá –a través de las luchas hegemónicas mundiales– la naturalización de la ideología contemporánea del progreso universal y del desarrollo neoliberal, la cual constituirá a todo ser humano en un objeto manipulable, optimizable y calificable, bajo estándares extremadamente unívocos de subjetividad ideal (neoliberal). El ser humano es dispensado al mundo contemporáneo bajo la idea de tabula rasa, de la subjetividad exenta de particularidades, permitiendo precisamente el desconocimiento de las relaciones de poder y dominación (económicas, entre algunas), las que constituyentes del mundo de sentido de los educandos, mundo que los desarrolla y los compone.

La dominación cultural como colonialidad pedagógica, funciona en base a lo anterior, donde el educando se constituye como un analfabeto sobre el cual se introyectan categorías de una cultura “universal”. Por ello, el sujeto idóneo para la pedagogía de la dominación será un alumno huérfano, “*...porque debe cortar toda relación con su madre-cultura para poder ser educado por el padre-Estado*”,⁴⁰³ en donde el Estado donará todos sus intereses al servicio de una única forma de desarrollo humano: la neoliberal.

El educador bancario (institucional) ocupa el lugar de los “padres” (cultura popular) en la transferencia y creación de valores de solidaridad, justicia y libertad,

⁴⁰¹ *Ibid.*, p. 136.

⁴⁰² *Ibid.*, p. 144.

⁴⁰³ *Ibid.*, p. 139.

institucionalizando un solo modo de relaciones humanas, la educativa. Esto glorificaría, en la interpretación de Enrique Dussel, la eficiencia, eficacia y calidad en un ego magistral altamente capacitado en la dominación unívoca de desarrollo humano, “...cuya primera tarea comenzaron a cumplir los conquistadores de América desde 1492, [...] [donde] el bárbaro es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el "don" de la civilización europea”.⁴⁰⁴

§26. La pedagógica de la liberación latinoamericana

Al remontarnos a la exposición de la analéctica dusseliana, nos encontramos que la describimos como el método por el cual el filósofo crítico (ahora pedagogo) puede escuchar la voz del otro, significante de la toma de consciencia de la existencia de una alteridad al margen de la totalidad dominante, aunque bajo su dominación. Para la pedagógica de la liberación (metodología analéctica de la pedagogía) es requisito insoslayable la proximidad entre el educando (el otro) y el educador (en la escucha de su voz), y en tanto proximidad, permite precisamente escuchar su voz, su reclamo y su cultura, empero instanciando, en tanto proximidad, una distancia infranqueable entre el educando y el educador. Por ello, el postulado básico de la praxis de liberación pedagógica se funda en que “*Nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra metafísica, ética*”.⁴⁰⁵ Por ende, podemos concluir que esta pedagogía de la liberación, que ya hemos analizado en sus fundamentos conceptuales, se articulará en tres momentos, los que nombraré para luego desarrollarlos con mayor profundidad: (i) el reconocimiento del oprimido pedagógico como exterioridad, (ii) el educador como exterioridad crítica que obedece al educando y (iii) un proceso educativo no conducido por el ego magistral, sino desde la creatividad del educando, con la fecundidad de la criticidad que aporta el maestro/filósofo.

El primer momento de la pedagógica analéctica es (i) el reconocimiento del oprimido pedagógico como exterioridad, donde el educador reconoce en los oprimidos, dominados y excluidos el fundamento metafísico otro, una cultura auténtica, una

⁴⁰⁴ *Ibid.*, p. 142-143.

⁴⁰⁵ DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana... Tomo III. Op. cit.*, p. 187.

epistemológica válida y una historia éticamente liberadora, es decir, todas las categorías que hemos analizado en los párrafos anteriores de esta sección. La belleza de las palabras de Enrique Dussel describe este momento suficientemente bien:

"-¡Soy una historia *nueva* que no comprendes, ni interpretas!" [...] Él también grita lo mismo: "-¡Soy otro! ¡Otro que mis padres, que las antiguas generaciones, que la cultura imperante!" [...] Esencialmente dice: "-¡Tengo hambre! ¡Tengo historia propia! ¡Dejadme ser dis-tinto! ¡No deseo ya ser objeto de misión, ni de educación civilizadora, ni de métodos pedagógicos! ¡Dejadme ser! ¡Tengo derecho!"⁴⁰⁶

Desde este primer punto, nace un segundo momento de la pedagógica analéctica, aunque aún de escucha al otro, donde (ii) el educador, como exterioridad crítica, antes que todo obedece al educando. Si bien, la obediencia del educador al educando es paradójica, aquello responde a un estudio atento de la historia y la conformación de la cultura popular, cultura popular de la cual el educador es exterioridad, pues no es idéntico a la cultura popular (en tanto exterioridad), sino que forma parte de la totalidad que la reconoce como auténtica – (i)–,

El futuro maestro liberador es conducido de la mano, ciego y débil en las tinieblas del mundo *nuevo* (que el Otro es en *realidad*), por su hijo, la juventud, el pueblo. [...] La *obediencia* de la voz del Otro y la con-fianza en lo que revela es el punto de partida del auténtico magisterio, el *real*, el que podrá educar.⁴⁰⁷

El cuasi-misticismo de la voz del otro es un postulado que impide la totalización en las categorías de una totalidad hegemónica, abriendo y constituyendo la posibilidad de la constitución de nuevas categorías para el pensamiento político: la liberación. En otras palabras, la obediencia al otro es el estudio atento del otro como exterioridad fuera, de las categorías vigentes en la totalidad, instanciando el deber ético de interactuar con el otro –ya no como un objeto desde la totalidad vigente (neoliberalismo)–, a partir del surgimiento de lo distinto, del pueblo desde nuevas categorías. Ello fundamenta una praxis de convivencia en la comunidad o pueblo (del educando), que en palabras del mismo Dussel, declara:

La voz del otro es exigencia, perentorio llamado a un trabajo liberador. Para poder servir trabajando es necesario antes con-vivir para poder comunicarse. La incomunicación del cara-a-cara, relación

⁴⁰⁶ *Ibid.*, p. 188-189.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 190.

irrespetiva inicial, debe ser vivida en la comunicación, en la convivialidad. La comunicación es ante todo asumir la opresión del oprimido, vivir-con para padecer-con.⁴⁰⁸

Si bien la labor crítica del educador-filósofo no se deja esperar, la convivencia con una comunidad concreta es el segundo momento crítico frente a la Totalidad, la que implica un reconocimiento de sí misma en tanto crítica a la totalidad totalitaria, pues la hegemonía actuaría anulado la consciencia de grupo, clase, pueblo, bajo la uniformidad del bienestar liberal, “...se incluye al Otro en el sistema y se le introyecta la cultura imperante [...] de “lo Mismo” es alienación del otro, del hijo, juventud y pueblo”.⁴⁰⁹ Por ello, la obediencia y la escucha del otro en su comunidad ponen en jaque a la uniformidad de la Totalidad, que para Enrique Dussel será un símil del Estado moderno.

El tercer momento de la Pedagogía para la Liberación Latinoamericana, que dará paso a la Política de la Liberación –(iii)–, se cumple cuando, el proceso educativo no sería conducido por el ego magistral, sino que nace desde la creatividad del educando con la fecundidad de la criticidad que aporta el maestro/filósofo. En esta tercera instancia, el educador recobra su papel activo, “El filósofo-maestro, viene a agregar a su discípulo, al pueblo, [...] algo nuevo [...] fecundar con su palabra crítica, pensada”.⁴¹⁰ La “crítica” vuelve a ser protagónica en la pedagógica, pues ésta se desarrolla como una herramienta que permite distinguir en el “pueblo”, por una parte, lo que ha sido ya introyectado por la Totalidad –como ya había sido analizado–, y por otra, la posibilidad de liberación en tanto exterioridad:

Intenta luchar contra lo peor que el discípulo tiene dentro de sí [...] es deseo de dominar con los que dominan, de poseer los valores del sistema [...] Discernir [...] lo peor (lo introyectado por el sistema) de o mejor (el ámbito de exterioridad), es la tarea esencial del maestro”.⁴¹¹

En otras palabras, el tercer momento de la pedagógica niega la introyección de la totalidad (neoliberal, capitalista) por la acción de la crítica, “construyendo afirmativamente la exterioridad por la praxis analéctica de liberación, en [y por la] permanente unidad

⁴⁰⁸ *Ibid.*, pp. 190-191.

⁴⁰⁹ DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana... Tomo III. Op. cit.*, pp. 193-194.

⁴¹⁰ DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo II. Op. cit.*, p. 178.

⁴¹¹ DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana... Tomo III. Op. cit.*, p. 192

creativo-innovadora del maestro-discípulo”,⁴¹² momento que se desborda en la constitución de una nueva totalidad liberadora.

El tránsito entre estos tres momentos –(i) reconocimiento, (ii) conocimiento y (iii) crítica–, sería el camino que el educador recorrería para asumirse en escucha de la voz del otro, de su reclamo, conviviendo en el plexo de saberes de la exterioridad a la totalidad, para luego recobrar su papel activo-crítico en la totalidad, descubriendo en la comunidad-pueblo lo introyectado como dominación, así como también, la exterioridad transformadora-liberadora que representa, dando paso a la permanente unidad creativo-innovadora del maestro-discípulo.

El proceso pedagógico en el cual la crítica, las preguntas y las objeciones del quehacer pedagógico son puestas en función de la creación, lo hace: “*Negando lo introyectado, destruyéndolo asumptivamente, es que el sujeto constructor realiza su tarea creadora. Así comienza la revolución cultural en un momento privilegiado que es el de la cultura revolucionaria*”.⁴¹³ Aquí, la pedagógica es creadora de la política; para Enrique Dussel, el proceso de la pedagógica deviene en la construcción de nuevas instituciones, “...permite al maestro-discípulo crecer mutuamente y devenir así el hermano-hermano en una política fraterna”,⁴¹⁴ dando paso a un nuevo orden de liberación: en una nueva totalidad construida por la liberación. Y en este punto, en los párrafos finales, corresponde esbozar una última pregunta: ¿cómo se constituye una nueva totalidad de liberación sin que ésta devenga en una nueva totalización totalitaria?, o en términos “pedagógicos” y bajo la interrogante de Augusto Salazar Bondy,

Se plantea de esta suerte el tremendo problema del derecho que tiene alguien de introducir cambios en la conducta de otros hombres y de hacerlo postulando que esos cambios son buenos para dichos hombres.⁴¹⁵

Ambas preguntas interrogan con fuerza la legitimidad ética y política de intervención, producción y creación de una nueva totalidad; la primera desde la filosofía de Enrique Dussel; y la segunda, como un cuestionamiento universal a la educación. Antes de analizar

⁴¹² *Ibid.*, pp. 192-193.

⁴¹³ *Ibid.*, p. 195.

⁴¹⁴ *Ibid.*, p. 197

⁴¹⁵ SALAZAR BONDY, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo. Op. cit.*, p. 15.

las respuestas que a estas interrogantes entregarían tanto Paulo Freire como Enrique Dussel, es necesario señalar la importancia de la presencia de este cuestionamiento para la filosofía política de la educación nuestroamericana.

La centralidad de dichas preguntas ponen en cuestión el fundamento de lo propio del quehacer pedagógico, ahí donde estas filosofías de la educación no son ingenuas en el peligro de la educación, en totalizarse como un instrumento de control social, tanto de mercancías, epistémicas, éticas y políticas, así como también, del ser humano, tal como fue explorado con Paulo Freire e Iván Illich. Y es lo anterior, lo que les llevará tanto a Enrique Dussel como a Paulo Freire, a preguntarse por la influencia de educación, y con ello, de la pedagogía de la liberación para contribuir a la dominación, en un cuestionamiento por los límites de la educación como proyecto político.

En ambos pensadores, el quehacer de la educación queda acotado entre dos márgenes (de dominación), entre la influencia total de educador y la pasibilidad del mismo. El primero de estos márgenes lo denominaré margen superior, y queda caracterizado de forma similar en ambos pensadores, bajo el papel que juega el “...*intelectual esclarecido (el preceptor rousseauiano) que enseña a la masa los caminos de la revolución...*”,⁴¹⁶ desde un lugar epistémico de conocimientos absoluto de las condiciones de dominación –en Paulo Freire es asociado al peligro de la invasión cultural por parte del educador–. Estos educadores serían quienes reproducirían “revolucionariamente” una nueva totalización en la mismidad de la negación de la exterioridad, negando la comprensión del otro o del pueblo como base epistemológica, ética y política de liberación, es decir, como sujeto constituyente y fundacional de una realidad nueva, reproduciendo una lógica colonial de dominación, en la cual un sujeto privilegiado se arroja sobre sí el derecho de decidir qué clase de vida deben llevar ciertos hombres y mujeres.

El segundo margen, el inferior, es caracterizado por la absoluta pasividad del educador, donde éste instancia la creencia en “...*la utopía de un pueblo que podría auto conducirse críticamente...*”,⁴¹⁷ hacia la liberación, creencia que para estos filósofos parece a todas luces injustificada, pues le resta toda labor a la educación, tornándola superflua, en

⁴¹⁶ DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana... Tomo III. Op. cit.*, p. 188.

⁴¹⁷ *Ibid.*

un “esencialismo” del pueblo como instancia privilegiada y auto-suficiente de liberación. Esta posición invertiría los roles de dominador y dominado, cuestión que no anularía las relaciones de dominación, sólo cambiaría el sujeto dominador.

Es entre estos dos márgenes, que se ejercería el auténtico quehacer pedagógico de liberación analéctica (Enrique Dussel) o dialógica (Paulo Freire), reduciendo el grado de influencia (dominación) que realiza el educador o la educación sobre los educandos o lo popular mediante la liberación (pro-creación) de educador y del educando, en un proceso de co-creador constante, siempre inacabado, no de “A hacia B”, sino que de “A con B”. La ingenuidad en las relaciones de poder, foco de la crítica de la filosofía contemporánea a Enrique Dussel, tiene una presencia sugestiva cuando éste señala que una de las labores del educador es tomar consciencia de su lugar en la relación educativa (el juicio pedagógico), manteniéndose en los margen de su influencia –entre los márgenes anteriormente señalados–, cumpliendo una relación equitativa de poder, desde la comprensión de que su influencia (dominación) nunca será inexistente. Y con ello, abre la puerta al peligro de la dominación pedagógica, o al cuidado por su presencia, para este filósofo lo siguiente será decidir en el intento por impedir la dominación en su quehacer:

No pretenderá no influir en nada como Sócrates o el preceptor del *Émile*. Por el contrario, advertirá al discípulo su posición fecundante, y le dará consciencia refleja de lo que él agrega al proceso del educando, permitiéndole así ser crítico con respecto al maestro crítico.⁴¹⁸

Y es precisamente en el proceso de mostrar el lugar de enunciación, como un lugar distinto, particular en relación a la Totalidad, que el trabajo crítico-liberador en la exterioridad adquiere sentido.

La relación entre el “trabajo crítico-liberador” con la exterioridad, vuelve a hacer énfasis en la convergencia de saberes entre la exterioridad-oprimida y la totalidad-crítica, donde ambos polos serían constituyentes (pro-creadores) de una generación distinta, “movilizante” desde la situación concreta de existencia (desde la circunstancia) de un nuevo saber educativo. Aquello es lo que al menos Enrique Dussel nos deja entrever en los años 70’, en su intento por fundamentar la superación de la mistificación de la realidad

⁴¹⁸ *Ibid.*, p. 194.

opresora y la glorificación de las oligarquías opresoras, hacia la conformación de códigos éticos y epistémicos de convergencia (asunción) de saberes, pero además de creación fundacional: la liberación. Y aquí –retomando la interrogación inicial y concluyendo este párrafo–, la advertencia de Enrique Dussel es clara,

La única manera de hacerlo avanzar es dándole algo que le falta: la crítica liberadora como método; pero para que esa misma crítica no se vuelva dominadora debe advertirle el cómo esa crítica la ejerce él mismo. Debe "poner las cartas sobre la mesa" para que el discípulo conozca de lo que se trata.⁴¹⁹

Lo anterior nos demuestra que Enrique Dussel asume la advertencia realizada por Iván Illich a Paulo Freire, en torno al peligro que presenta la pedagogía de la liberación al determinarse como un nuevo logos de dominación, preocupación que es una constante en la filosofía política de la educación nuestroamericana, definiendo uno de sus “qué” desde la constante crítica a sí misma, por el peligro de constituirse en una nueva fase de la dominación o colonialidad.

El peligro de la “dominación en la liberación” o “Liberación/Dominación” en la educación, ha sido el eje de lectura de esta investigación, con el cual he interrogado la filosofía de la educación nuestroamericana, en la pluma de Paulo Freire, Iván Illich y Enrique Dussel, dando cuenta de un ámbito problemático a la hora de pregonar la educación como la herramienta por antonomasia de la liberación. Previendo de significar la imposibilidad y la banalidad de la educación, y recogiendo el imperativo de volver a instaurar el imperativo de re-constituir y proyectar la educación latinoamericana, he puesto en cuestión una crisis en el juicio educativo que pone en conflicto el ámbito del poder y la libertad, en los roles de “educador y educando” y del “saber” y “poder” desde el ámbito ético, epistémico y político en la educación.

Al leer con atención este párrafo, y el conjunto de esta investigación, con especial énfasis en el capítulo segundo, podemos dar cuenta que esta discusión gira en torno a tres ámbitos de la filosofía: lo ético, lo epistemológico y lo político. Cada uno de estos elementos han de articularse, para dar cuenta de las especificidades propias de cada de una de las filosofías analizadas, tal como en Paulo Freire podemos ver un énfasis en las

⁴¹⁹ *Ibid.*

relaciones políticas y éticas, constituyentes de una nueva forma de relación con el otro, de reconocimiento y de creación del conocimiento, que se desarrolla bajo lo «dialógico»; Iván Illich, el segundo de los filósofos analizados, inicia sus reflexiones desde una constatación ética y epistemológica –univocidad de las vías de desarrollo del ser de lo humano–, para desembocar en una crítica a la política institucional, la «desescolarización». Y, en Enrique Dussel, su relación con la ética es más clara, partiendo desde ella desemboca en la educación (la «pedagógica») y en la política. La comprensión anterior, los ámbitos ético, epistémico y político de esta exhaustiva investigación, dan cuenta de un rasgo singular que he de desarrollar como una reflexión final y concluyente de esta tesis.

CONCLUSIONES

Leopoldo Zea, uno de los pensadores más universales de nuestra historia, caracteriza el pensamiento sobre Latinoamérica como un largo viaje hacia sí misma, y es este viaje el que nos llevará hacia *Nuestra América*, aunque, claro está, no se puede viajar sino es hacia un lugar en el que no se está *¡que lógica más certera!*, es decir, se viaja siempre hacia un no lugar, hacia un territorio foráneo, ajeno. Pero, ¿cómo viajar hacia una Latinoamérica (rumbo *nuestroamerica*) cuando de ella *nos* sentimos parte? Y es precisamente ante esta contrariedad que nace una Latinoamérica que *no* nos pertenece, la cual padece y celebra el robo de sí misma, padeciendo el sufrimiento, pero, a su vez celebrando el canibalismo civilizado, ahí donde el progreso, el desarrollo y la “libertad” han clavado sus garras.

El largo viaje hacia la *filosofía política de la educación nuestroamericana*, que ha significado esta investigación, tiene su pasaje de retorno a ella, y como todo arribo al destino final presenta la oportunidad de realizar un balance, que llamaremos conclusión.

La filosofía Latinoamérica recoge tanto (i) el carácter colonial de la filosofía, como (ii) la afirmación del carácter colectivo y dialógico del pensamiento latinoamericano. Lo que será presentado –en el primer apartado– bajo los caracteres que definen la filosofía latinoamericana como una *filosofía política de la educación nuestroamericana*. Serán tres los rasgos distintivos de la *filosofía política de la educación nuestroamericana* que le otorgarán consistencia: la crítica a la dominación latinoamericana, un compromiso teórico-práctico con la liberación; y por último, la comprensión de la advertencia y la posibilidad de constituir una nueva fase de la dominación latinoamericana en su propio ejercicio de liberación (carácter autocrítico).

El segundo apartado de estas conclusiones, lo desarrollo bajo la forma de tres requerimientos normativos para la *educación*, y en conjunto, como una descripción detallada de los ámbitos característicos de la *filosofía política de la educación nuestroamericana*, los cuales son: epistémico, ético y político. El primero de estos, recoge una crítica al saber tradicional, así como también la consideración de la relación teoría-praxis en la educación latinoamericana, bajo las figuras del “educador y educando”. El

segundo plano, ético, recoge el cuestionamiento por la pertinencia y la justificación del *quehacer* pedagógico; expresado en dos cuestionamientos: ¿cuál es la justificación del *quehacer* que ejerce un sujeto sobre otro, dentro del marco de la educación? y ¿qué justifica la elección de un determinado *quehacer* pedagógico, bajo la premisa que se realiza un bien al sujeto y a la sociedad? Y el tercero, recobra la discusión pedagógica desde la política, plano destinado a realizar un nexo con el tercer y último momento de las conclusiones.

Los últimos párrafos de la conclusión –tercer apartado– están destinados a realizar un breve análisis que recobra y tensiona el carácter político de la educación

I

De la filosofía latinoamericana

Los análisis realizados en esta tesis, así como la interpretación de los autores y textos seleccionados, permiten afirmar que la filosofía latinoamericana es “filosofía para Latinoamérica”, específicamente una filosofía política de la liberación de los hombres, mujeres, niños y niñas de la dominación. Lo anterior no significa la clausura de la filosofía en la política, sino más bien, una clave de lectura fructífera para interpretar y construir un nudo –entre varios– de preocupación filosófica que se ha desarrollado en Latinoamérica. Cuestión que nos hace realizar la pregunta por la diferencia específica de esta filosofía –la realizada en Latinoamérica por latinoamericanos o extranjeros–, interpretación que no desconoce el carácter especializado, sistemático y académico de su *quehacer*, sino más bien, pone el acento en su constitución “desde y en conjunto” con la experiencia (circunstancia, sensibilidad, realidad) de los *pueblos* latinoamericanos.

El contenido diferenciador de la filosofía latinoamericana se encontraría, y aquí la apuesta, en la recepción que los pensadores realizan de la experiencia, los cuales asumiéndola suya: ven su crudeza y su necesaria superación. No será la dominación abstracta o universal el problema de éstos filósofos, sino la dominación de los pueblos latinoamericanos bajo un colonialismo que no acaba en la Colonia –como señaló José Martí–.

La multiplicidad de sentidos que la «filosofía latinoamericana» soporta, si bien abre amplios espacios para la discusión también los hace para una inadecuada comprensión. La introducción de Iván Illich en un lugar protagónico de la investigación enfatiza la advertencia sobre una comprensión reducida de la misma, como “denominación de origen”, donde el pensador nacido en “x” lugar determina su producción filosófica como “filosofía x”. El lugar que ocupa Iván Illich fundamenta y entrega una comprensión mayor a la «filosofía latinoamericana», realizándose ésta cuando los pensadores llegan hasta el fundamento de una praxis –concreta y específica–, creando y reconociendo las herramientas de mayor provecho para su tarea sobre la dominación, en un diálogo con la comunidad y con la amplia tradición filosófica.^{420 421}

A los elementos señalados anteriormente (colonialidad y dominación) debemos incorporar una praxis de reflexión colectiva como un elemento constituyente de esta filosofía. El carácter colectivo supone un sujeto consciente de su pertenencia a una comunidad y a una tradición determinada. Cuestión que no es fortuita, antojadiza ni exótica, sino más bien es la reformulación del diálogo (de la dialógicidad) como posibilidad única de realización de la filosofía. El diálogo con el pensamiento local y con las comunidades de las cuales el pensador forma parte es el requisito insoslayable de la filosofía.⁴²² Dentro del marco conceptual anterior emerge un aspecto escasamente investigado por la literatura especializada en filosofía latinoamericana: la dominación oculta en la liberación. Fenómeno que he caracterizado bajo el binomio insuperable de Liberación/Dominación –influenciado por el grupo Modernidad/Colonialidad, en la llamada “Inflexión Decolonial”⁴²³–, cuestión que nutre con una matriz conceptual novedosa la preocupación latinoamericana por la educación: la educación como Liberación/Dominación.

⁴²⁰ Que muy bien puede ser la filosofía europea, africana, norteamericana o indígena.

⁴²¹ Comprendiendo que considerar a Iván Illich un filósofo, y además un filósofo latinoamericano, es problemático, el papel que realiza como articulador del pensamiento latinoamericano es lo suficientemente relevante para ocupar un lugar destacado en la historia de la filosofía política de la educación latinoamericana.

⁴²² Naciendo la dominación en la falta de diálogo, su ausencia la reescribe: abstrayendo al pensador –o educador–, de su realidad más propia, erigiéndose en el dominador, y construyendo la ausencia de todo interlocutor en la supresión de su vida como genocidio o de su cultura como analfabetismo.

⁴²³ Cfr. RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

Los filósofos Paulo Freire, Iván Illich y Enrique Dussel –y como a muchos otros–, los une esta tarea, y el peligro que significa la lucha contra la dominación, más aun cuando esta se ha ocultado en el discurso oficial, como lo es la educación institucional, que lejos de producir una autentica liberación realiza su tarea en la estandarización de la libertad bajo la idea neo-liberal de la libertad. Y es esta idea de libertad que sustituye la creación de nuevas vías de realización de lo humano por la máxima libertad de elegir dentro de la diversificación que el mercado ofrece. La filosofía latinoamericana, resultado de la investigación realizada, da cuenta de tres insumos claves para pensar la educación en la actualidad y su posibilidad de proyección –todos ellos generados del estudio del pensamiento pedagógico latinoamericano–: (i) La crítica a la dominación latinoamericana. (ii) El compromiso teórico-práctico con la liberación, es decir, epistémico, ético y político con la liberación plena del ser humano. Y, (iii), la preocupación por la posibilidad de constituir una nueva fase de la dominación latinoamericana en su propio ejercicio de liberación.

Los primeros dos caracteres –(i) y (ii)– del párrafo anterior, utilizados para caracterizar la *filosofía política de la educación nuestroamericana*, son un *quehacer* y un ejercicio crítico ante lo que podríamos denominar “la derecha latinoamericana” (subsumiendo bajo aquel conjunto la colonialidad latinoamericana en sus diversas manifestaciones de dominación); el tercero de ellos, (iii), si bien puede ser considerado como una advertencia al *quehacer* de las “izquierda latinoamericanas” en el ejercicio de liberación o emancipación llevado a cabo por los estado-nacionales latinoamericanos –y truncado por la seguidilla de golpes militares en la década de 1970–; no puede ser reducida a ésta, pues da cuenta del profundo carácter filosófico de este pensamiento, su carácter inacabable, autocrítico y profundamente racional que la filosofía requiere y ha ejercido.

La tarea de estos pensadores fue múltiple, y solamente puede nacer en aquellos que posean la preocupación sincera por la liberación, puesto que el “dominador” no tomará nunca atención del peligro que conlleva la dominación oculta en su *quehacer*, como es obvio, aquello es su objetivo. En cambio, para estos pensadores es una preocupación antepuesta a toda su praxis, como lo es de impedir la dominación en su propio *quehacer* pedagógico o filosófico; logrando con ello dar cuenta de los riesgos que la labor pedagógica

conlleva, cuestión que se encuentra expresada en sus obras de la siguiente manera: «concientização» como proceso inacabado, crítica a la institucionalización de la vida, el educando que crítica al maestro crítico, la escucha de la voz del otro. El conjunto anterior son todas manifestaciones de esta preocupación, y síntomas de una filosofía autocrítica que se toma a sí misma como objeto de liberación y dominación (Liberación/Dominación).

El diálogo filosófico latinoamericano que he expuesto y la reconstrucción histórica que he realizado dan cuenta de la filosofía latinoamericana como un proceso que ha constituido un cuerpo de reflexión con temas y objetivos compartidos. Construyendo una reflexión donde la problemática del saber y la educación tensionan la consecución de fines políticos, representados en objetivos independentistas (S. XVIII), emancipación (S. XIX), de liberación (S. XX), entre los principales.⁴²⁴ Y es desde lo anterior, que la pregunta por la existencia de la *filosofía política de la educación nuestroamericana* adquiere su mayor relevancia entre su posibilidad y su negación, desarrollándose como un proyecto político inacabable, en otras palabras, como un proceso constante e inagotable de crítica a la realidad, y a sí misma. Logrando así impedir que la liberación se convierta en un producto cultural cosificado o una totalidad discursiva capaz de ser reproducida como método de dominación. Es por ello, que la principal característica de las *filosofías políticas de la educación nuestroamericana* radica en el compromiso constante con el mundo, con la situación real de los hombres y mujeres. Es así que la apuesta por una *filosofía política de la educación nuestroamericana* quedaría caracterizada –en esta interpretación– desde un compromiso político-ético con el mundo del cual forma parte, donde el sentido de pertenencia, identidad o reconocimiento se constituye como un fundamento para esta filosofía.

El compromiso político-ético forma parte constituyente de este pensamiento, lo *nuestroamericano* es siempre proyecto, creación, transgresión y reconstrucción de la realidad. Es por ello, que este proyecto es siempre hacia una nueva realidad política, la cual asumiría su circunstancia (su historia y su pasado), y lo negado en ella (la pobreza, la exclusión); superando su pasado de dominación hacia “su” liberación. En resumen, esta

⁴²⁴ La filosofía indígena que presenta un silencio en esta investigación, corresponde a su desconocimiento y no su falta de validez o existencia.

reflexión se asume así misma como un proceso constante de liberación, articulado en base a un discurso crítico a la dominación, exclusión y opresión, desde las relaciones de poder que el ejercicio de la pedagogía produce; hacia el plano práctico y concreto de lo fundacional o constituyente. La articulación anterior supera el puro ejercicio de la razón crítica, cuando instancia un discurso o lenguaje de la posibilidad real de liberación, a diferencia de la sola constatación de usufructo ideológico neoliberal o de colonialidad, que nos dejó atados al siglo pasado.

La caracterización anterior establece esta filosofía desde una distancia menos radical entre teoría y praxis, y es por ello que le es propio intercambiar los roles de “educador y educando”, tensionando con ello, la distancia entre la educación institucional y el educando concreto, entre el pasado (el saber sabido) y el futuro (el saber en construcción), entre la educación o el saber y el mundo de las necesidades o preocupaciones concretas de la comunidad, entre la filosofía y la realidad. Lo que será considerado –en el segundo apartado– como el primer criterio crítico para evaluar la relación de cualquier proyecto educativo desde la *filosofía política de la educación nuestroamericana*. Por el contrario, la filosofía de la educación que ve en el contexto o la circunstancia del educando el lugar de la sola aplicación (deducibilidad) de sus postulados metodológicos constituirá una educación de dominación. Y ello resulta así por disponer a los educandos (lo natural) como objeto de manipulación, calificación y medición por un saber moderno (educacional), confeccionando una realidad completa y compleja como un simple plano concreto de aplicación de principios metafísicos –en un amplio sentido–. La disposición naturalizada del educando como pasividad impedirá todo intercambio dialógico, erigiendo al educador, y a los fundamentos políticos, económicos y éticos que lo constituyen, como la única enunciación posible, como un sujeto epistémico, político y ético absoluto.

II

De la filosofía política de la educación nuestroamericana

En el apartado anterior he caracterizado la *filosofía política de la educación nuestroamericana* desde tres ámbitos distintivos, y estos son epistémico, ético, y político. Los cuales profundizaré en esta sección, buscando con ello, narrar de forma coherente los resultados obtenidos por esta investigación. El primero de estos ámbitos recoge una crítica al saber, y la jerarquización del mismo, desde una distancia menos radical entre teoría y la praxis, cuestión que daría cuenta del gesto de asumir lo latinoamericano como valioso y válido para la filosofía, pero además, desde la puesta en crisis de los lugares de “educador y educando” (enunciación y escucha) del juicio pedagógico, ámbitos que reconocen la dominación, y con ello la liberación, como las tareas de la filosofía.

Y es desde lo anterior que el segundo plano de evaluación y proyección de la pedagogía de la liberación se construye desde la comprensión ética de la educación, poniendo de relieve dos preguntas en la discusión filosófica actual que Augusto Salazar Bondy recoge magistralmente de Iván Illich:⁴²⁵ ¿cuál es la justificación del *quehacer* que ejerce un sujeto sobre otro, dentro del marco de la educación? Y, ¿qué justifica la elección de un determinado *quehacer* pedagógico, bajo la premisa que se realiza un bien al sujeto y a la sociedad? En las respuestas a estos cuestionamientos, por parte de las filosofías estudiadas, se encontraría la posibilidad de interpretar y determinar ámbitos o rasgos de liberación y dominación que las diferentes filosofías de la educación presentarían. El tercer ámbito recobra la discusión pedagógica desde la política, específicamente desde lo nuestroamericano, como ámbito de creación y constitución de la realidad latinoamericana.

Ámbito epistémico

El primero de los criterios de evaluación y proyección de la pedagogía nuestroamericana es epistémico, entendiéndolo de forma crítica a la concepción tradicional

⁴²⁵ Cfr. SALAZAR BONDY, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós, 1975. Cap. I.

del saber, que dispone de los educandos como meros objetos de manipulación, calificación y medición; convertidos en entes naturales a disposición del saber científico. Lo anterior se vería fielmente representado en una educación institucional y en la jerarquización de los seres según el grado de similitud a un único modelo válido de existencia: el capitalismo, en su manifestación actual la “neoliberal”. Cuestión que sería superada, al menos en el plano discursivo, por las pedagogías latinoamericanas cuando estas instancian la crítica al saber institucional y a las instituciones –como también a los saberes populares y cotidianos–, en una crítica hacia todo saber que buscan construir e instanciar un sujeto absoluto epistémico.⁴²⁶

El *quehacer* democrático contra el absolutismo de un discurso unívoco (locus enunciatonis)⁴²⁷, como absoluto epistémico de enunciación privilegiada, es la primera barrera para el silenciamiento de lugar de escucha (locus audentiae) y la dominación, que la negación epistémica del otro (del educando) entraña. Es por ello, que las filosofías políticas de la educación analizadas toman a su propia comunidad como objeto y lugar de reflexión, en una distancia menor entre la filosofía/teoría (sus practicantes) y la comunidad/praxis (su objeto y lugar de reflexión); cuando buscan impedir y derribar una nueva fase en la dominación. Y es precisamente esta disminución de la distancia entre la teoría y la praxis la que genera la necesidad de construir la educación desde una comprensión epistémica que consideré válida la totalidad de saberes de los educandos, y la legitimidad de las normas que regulan aquellos. La cual se encuentra posibilitada por un principio democrático-epistémico de traducción a formas teóricas la composición estructural de la dominación de la comunidad con la finalidad de la realización de la labor crítica del educador, así como también sus particularidades culturales exteriores a la dominación.⁴²⁸

Las instancias anteriormente señaladas atestiguan la crítica al afán imitativo con que se han pensado e implantado la educación en Latinoamérica, las cuales imponiendo una posición de inferioridad, denominada subdesarrollo, tercer mundo, países emergentes, en vías de desarrollo (entre algunos de los tópicos); han ordenado planes y programa de

⁴²⁶ Este carácter ha sido enfatizado desde el carácter autocrítico de este pensamiento.

⁴²⁷ Con tiempo y espacio; historia y cultura.

⁴²⁸ Cfr. DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trota, 1998. pp. 422-438.

desarrollo en base a metas de crecimiento neoliberal, de concentración y acumulación de capitales por las metrópolis extranjeras al continente: desde Reino de España –y con ello toda Europa– hasta los Estados Unidos de América.⁴²⁹

El absolutismo del discurso univoco, ya sea del capitalismo modernizador de los años 60' a 75' o del actual capitalismo neoliberal, es una práctica de dominación que ha manifestado la estructura de la colonialidad latinoamericana, en este sentido, el ensordecimiento del educando es una práctica de colonialidad que se encuentra presente en las diferentes fases de la dinámica política-epistémica latinoamericana, la cual es posible rastrear hasta el presente, iniciando con un proceso de alfabetización y exterminio de la diversidad lingüística; de adoctrinamiento pedagógico teológico; y de modernización y mutilación de la creatividad y la alternativa al modelo único civilizador. Todas estas prácticas con el máximo común denominador de fortalecer la comprensión univoca de las capacidades del ser humano, cuestión que se desarrolla en los límites de una reflexión ética, política y epistemológica sobre el saber.

Ámbito ético

El segundo criterio para evaluar la pertinencia de toda pedagogía con la *filosofía política de la educación nuestroamericana* es ético, y se encuentra donde esta investigación realiza un aporte a la discusión actual, poniendo de relieve viejas y olvidadas preguntas para la discusión filosófica, que interpela el fundamento ético de la educación desde las condiciones actuales y urgentes:

- (1) ¿cuál es la justificación del *quehacer* que ejerce un sujeto sobre otro, dentro del marco de la educación?
- (2) ¿qué justifica la elección de un determinado *quehacer* pedagógico, bajo la premisa que se realiza un bien al sujeto y a la sociedad?

La clave en este criterio –y en esta interpretación– radica en la disponibilidad de estas preguntas para determinar los rasgos de liberación y dominación que las diferentes

⁴²⁹ Cfr. CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad de Javeriana, 2005. pp. 184-227.

filosofías de la educación presentarían. A paso seguido, analizaré brevemente cómo las “pedagogías de los oprimidos” responden a estos cuestionamientos, con el fin de realizar una sistematización como un conjunto filosófico consistente.

Las pedagogías de los oprimidos, como ya ha sido mencionado, pregonan un vínculo más estrecho entre la teoría y la praxis (entre educadores y educandos), empero aquello no subsume la una en la otra, sino que expresa la distancia infranqueable entre los “componentes” de la relación educativa, así como entre la teoría pedagógica y la praxis de liberación pedagógica, propiciando la emergencia del sujeto en cuanto fundamento de las relaciones pedagógicas, y no como objeto de las políticas educacionales (de dominación o liberación).

La interpretación anterior adelanta una respuesta satisfactoria a los cuestionamientos del segundo criterio de evaluación y proyección pedagógica –(2) ¿qué justifica la elección de un determinado *quehacer* pedagógico, bajo la premisa que se realiza un bien al sujeto y a la sociedad?–, que posiciona la primera interrogante –(1) ¿cuál es la justificación del *quehacer* que ejerce un sujeto sobre otro, dentro del marco de la educación?–, puesto que reduce la posibilidad de dominación que conllevarían las pedagogías de la liberación debido a la distancia infranqueable entre los componentes del juicio educativo, constituyendo como fundamento ético el intercambio constante de los “locus enunciatonis” y “locus audentiae” (de los educadores y los educandos), logrando con ello no absolutizar ni un *locus* privilegiado de enunciación ni un *locus* vacío o analfabeto de escucha, en otras palabras, ni una teoría sorda al educando ni un educando mudo.

La distancia infranqueable entre los componentes de la relación pedagógica (o juicio educativo) es condición de posibilidad y reflejo de un educador que no subsume al educando hacia su propio juego de reglas de producción y reproducción de la vida (capitalismo, neoliberalismo, socialismo real, socialismos del siglo XXI, etc.). Es decir, un distanciamiento crítico –a los ojos de Enrique Dussel–, que es condición de posibilidad y reflejo de la proximidad que requiere para sí una comunidad dialógica y no una mera “masa”.

El peligro de no considerar este elemento, la distancia infranqueable entre el educador y el educando, debe ser pensado desde dos ámbitos, desde la asimilación e

identificación total del educando con el educador que no deja espacio para la exploración de alternativas a lo impuesto por el educador, subsumiéndolo en su propio juego reglas; y desde la total exclusión del educador con el educando. Lo cual, en el mejor de los casos, instituye la diferencia como indiferencia, la ausencia de responsabilidad crítica pedagógica, y en el peor de ellos, instituye la diferencia como enemistad: como un sujeto que es necesario eliminar, convirtiéndolo en un huérfano cultural.

Si bien, lo anterior no se encuentra desarrollado bajo términos idénticos en las pedagógicas analizadas, estos se encuentran presentes en la “diálogica” –entendida como «conscientização» – en Paulo Freire, “educación de todos por parte de todos” en Iván Illich, y en la compleja “palabra reveladora de la voz del otro” de Enrique Dussel, constituyéndose en un rasgo característico de la *filosofía política de la educación norteamericana* de los años 1970 y siguientes.

La crisis de la racionalidad educativa da cuenta del lugar que ocupa el sujeto y el objeto en la pedagogía, crisis que no implica ni la muerte del sujeto ni la incognoscibilidad del objeto, sino la intercambiabilidad constante del sujeto y el objeto en la relación o juicio educativo. Esto contribuye a la justificación (fundamentación) normativa (ética) del *quehacer* de un sujeto (educador) sobre otro (educando). La cual se estructura mostrando idénticos a ambos sujetos de la relación educativa, en la identidad ética y epistémica. Así entre el educando (otrora objeto de la educación) y el educador (otrora el sujeto educador) se disuelve el cuestionamiento por la validez y legitimidad de uno por sobre el otro –(1)–. Es por ello que el acento en estas pedagógicas se encuentra en la labor co-constituyente o co-fundadora de los participantes de la relación educativa (juicio pedagógico); y es precisamente aquí donde la «conscientização» y la «liberación», como procesos inacabados y principalmente inacabables suspenden la cosificación del objeto (educando) y el saber/poder del sujeto (educador). Y en tanto procesos inacabados e inacabables incorporan un tercer elemento: la política –a lo cual volveré más adelante–.

La dinámica anterior, entorno al primer cuestionamiento sobre (1) ¿cuál es la justificación del *quehacer* que ejerce un sujeto sobre otro, dentro del marco de la educación? se fundamenta en el intercambio constante de los papeles del educador con el educando, en un diálogo que pregonara la horizontalidad ético-epistémica, y un *quehacer* que

instancia la crítica en el desarrollo político, ético y epistemológico del ser humano. Ante el segundo cuestionamiento: (2) ¿qué justifica la elección de un determinado que-hacer pedagógico, bajo la premisa que se le realiza un bien al sujeto? La *filosofía política de la educación nuestroamericana* respondería –en esta interpretación– desde la ética y la epistemología, puesto que ésta interrogante requiere ser analizada en dos instancia, como justificación de cualquier elección posible, y como fundamentación de un saber crítico de constitución de la comunidad.

El primer punto –justificación de la elección de un determinado *quehacer* pedagógico– entraña la fundamentación de la *filosofía política de la educación nuestroamericana* desde dos ámbitos, por una parte, su génesis, es decir, desde un sujeto y una comunidad –del pueblo, cultura popular, movimientos sociales, etc– que consciente de la posibilidad de su auto-determinación elige el método de liberación (conjunto epistemológico y ético de proceder) como elección necesaria desde su condición de dominado o excluido. Y, por otra, en un sentido puramente analítico de fundamentación, la elección de un determinado *quehacer* pedagógico es un primer ejercicio de lo político; donde la elección es fruto de la autonomía de los sujetos al determinar las herramientas más adecuadas para su auto-constitución (la mejor elección posible dentro del marco de las condiciones posibles). Aunque ambas afirmaciones pueden ser debidamente justificables, lógicamente consistentes y retóricamente convincentes la fundamentación se encuentra en otro lugar.

La tentativa respuesta a la interrogante puramente analítica induce a caer en un sofisma, donde la elección de método “x” presupone un objeto receptivo del método seleccionado, y un objetivo que cumplir bajo aquel método, y en conjunto con ello, un saber cosificado, estructurador y planificado para ser aplicado en determinados sujetos. Cuestión que se encontraría suficientemente alejada de la *filosofía política de la educación nuestroamericana*. La “elección” en la pedagogía nuestroamericana tendería a des-construir el segundo punto, pues la elección entendida como selección entre “x” e “y” no cabría ser pensada en una dinámica electiva entre “*quehacer x*” o “*quehacer y*”, sino que estas se escaparían a toda elección posible. El énfasis en la creación y en la constitución constante son los elementos que permite realizar esta lectura, donde el contenido (teoría) y la acción (práctica) son de creación y constitución desde y para la comunidad.

El éxito que presentan las pedagogías de los oprimidos para sortear ambos cuestionamientos no contribuye en la pérdida del sentido y la validez de estos requerimientos, sino más bien, en fortalecer el carácter inacabable e inacabable de estas pedagogías, contribuyendo a su continuo esclarecimiento y re-formulación. Ahora bien, la constitución constante, el intercambio de los lugares de enunciación y escucha,⁴³⁰ en conjunto con la crítica como método pedagógico es la elección de un *quehacer* que ejerce un sujeto sobre otro. El profesor o profesora es un ejercicio de poder (*potestas*⁴³¹), y su praxis es la elección de un determinado “bien” para la colectividad.

Ámbito político

La reflexión contenida en el grupo Modernidad/Colonialidad, en su traducción por Liberación/Dominación,⁴³² adquiere pleno sentido cuando es considerado un aporte a las pedagogías de los oprimidos y a la *filosofía política de la educación nuestroamericana* despertando la educación del sueño del absoluto bien. Donde su lugar de enunciación ocupa el puesto del *Leviatán* contemporáneo, arrojándose el derecho a construir a todo ser en “persona”, y más aún en “mejores personas”, con la metodología más sofisticada y adecuada para producir “un bien” a la sociedad.

El traspaso de la responsabilidad colectiva-comunitaria de la educación hacia los intereses privados mercantiles, realizado bajo una práctica cívico-militar, y un saber totalizante que encapsula el aprendizaje y el conocimiento en una única (totalizante) comprensión de las capacidades del ser humano como “capital humano” y el saber cómo “bien de mercado” son la expresión glorificada y universalizada de la educación bancaria en su máxima significación. La elección auto-regulativa “racional” de las familias en el plexo de posibilidades –a las que puede tener acceso según sus recursos disponibles en el mercado– reproduce nuevamente el mito de la modernidad, pues un mercado que obra

⁴³⁰ Locus enunciatonis y locus audentiae.

⁴³¹ DUSSEL, Enrique. *20 tesis de política*. México. D.F.: Siglo XXI-CREFAL, 2006. Tesis 2. pp. 23-29.

⁴³² Traduzco Modernidad/Colonialidad por Liberación/Dominación con el fin de hacer notar la imposibilidad en entender la educación si no es bajo un binomio insuperable de liberación y dominación, que su praxis conllevaría.

maximizando la oferta (estimulando la incorporación de operadores educacional) y reduciendo la capacidad de demanda (produce la educación como un “bien escaso y privilegiado” mediante su costo), funciona bajo un supuesto falso de plena autonomía, igualdad y libertad contractual de los seres humanos. La modernidad repliega su mito en la falsa competencia perfecta/universal, racional/autónoma y libre de contratar (elegir la mejor educación posible) sin ninguna barrera particular o irracional (de clase, género, raza o razón social), cuestión empíricamente falsa.⁴³³

La colonialidad del poder, aquella “Colonia que continuó viviendo en la República”, designa suficientemente bien a quienes serán los portadores de la total capacidad racional y universal de elegir con plena libertad los fines entre el universal total de los “bienes del mercado”. El pensador Iván Illich señalaba que la escuela es el primer momento privilegiado, institucional y obligatorio de someter a la totalidad de la población mundial a la autoridad de un maestro de escuela.⁴³⁴ Pero este pensador, de la particularidad, del micro-poder, no logro elucidar que el maestro de escuela es el representante de una institucionalidad, y esta institucionalidad es regulada por un “mercado”, ceñido por las reglas de la economía política capitalista, por ende, la educación institucional es el primer momento privilegiado, obligatorio y universal de someter a la comunidad al control del mercado –y las lógicas que los constituyen–.

La estandarización del saber producido por la medición masiva en la educación – pruebas estandarizadas– es una de las manifestaciones de la colonialidad del saber, donde el impedimento liberal y trascendental de determinar los límites del saber, sus posibilidades de expansión y creación –“Contenidos Mínimos Obligatorios” y “Objetivos Transversales”–, amputan y cercena las posibilidades del saber desde la promoción, rendición y financiamiento (accountability) de un tipo único de saber que puede ser medible, comparable, testeable y por ultimo auditable.⁴³⁵ Las siguientes interrogantes: *¿Cómo medir la capacidad de escapar a elección posible? ¿Cómo construir una*

⁴³³ Un complejo estudio de esta relación se encuentra en: HINKELAMMERT, Franz. *El subdesarrollo Latinoamericano*. Buenos Aires: Paidós, 1970.

⁴³⁴ ILLICH, Iván. *La sociedad desescolarizada*. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006. p. 217.

⁴³⁵ CARRASCO, Alejandro. *Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural*. Revista Observatorio Cultural. N°15. Enero 2013, Valparaíso, Chile. pp. 4-10.

alternativa (a, b, c, d) a toda alternativa posible? no son puramente instrumentales o retóricas sino más bien son el atisbo de una crisis epistémica y política.

Las razones “obvias” –énfasis las comillas– de la ausencia de los educandos de la relación pedagógica, como su corta edad o su inmadurez, se revisten en términos políticos cuando la inserción de contenidos pedagógicos (curriculares y metodológicos) se realiza en pos de la realización política y económica de intereses ajenos, bajo la bandera del progreso universal y liberal, en desmedro tanto de las comunidades como de una Latinoamérica empobrecida e impedida de crear o reconocer nuevas formas de producción y reproducción de la vida, componente fundamental de la dominación: el impedimento sistemático e institucional de búsqueda de nuevas y mejores formas de realización del ser de lo humano.⁴³⁶

Y es ante esta clausura de la ética en la dominación, representado en la imposibilidad de justificar en base a criterios éticos –o epistémicos– a la altura de los requisitos de justicia, democracia e interculturalidad el *quehacer* que ejerce un sujeto sobre otro en el marco educativo que es posible afirmar que la justificación ética de la educación desborda en el ámbito político, o en otros términos, la educación adquiere su último sentido (su fundamento) en la política. Una de las constataciones de esta negatividad la encontramos en que el “bien” al ser pensado desde la lógica mercantil (neoliberal) transfiere su justificación desde el poder y la autoridad como poder-ser (como posibilidad de creación y transformación: *potentia*⁴³⁷) hacia la vocación de un “ser llamado” para cumplir y hacer cumplir la misión del progreso humano en el desarrollo neoliberal.

El momento ético de evaluación y proyección de la *filosofía política de la educación nuestroamericana* da cuenta de la necesaria articulación con lo político. Al recobrar lo analizado durante esta investigación, esa dinámica se encuentra presente en el

⁴³⁶ ILLICH, Iván. *Alternativas*. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006. pp. 126-145. Un sentido similar, aunque más cercano temporalmente a los procesos cívico militares posterior a la década del 1970, puede ser comprendido en un interesante artículo de Ramón Grosfoguel, quien presenta un análisis del funcionamiento de las llamadas “vitriñas desarrollistas”, como el principal articulador de los Estados-nación cívico-militares en su tarea por posicionar culturalmente la dominación neoliberal. Las cuales presentan las nuevas mercancías como objetos del deseo, gloria y bienestar de la nueva sociedad, unificando el gusto y el deseo. GROSFOGUEL, Ramón. *Cambios conceptuales desde la perspectiva del sistema mundo*. Rev. Nueva Sociedad. Buenos Aires, Argentina. N° 183. Año 2003. Vol. Enero-Febrero. pp. 151-166.

⁴³⁷ DUSSEL, Enrique. *20 tesis de política*. *Op. cit.*, pp. 23-29.

peligro de la dominación en la liberación o una liberación que domina (Liberación/Dominación), cuestión que hace tomar atención tanto a Paulo Freire como a Enrique Dussel para fundamentar adecuadamente el lugar que ocupa la pedagogía en la praxis política; los cuales la sitúan en un estatuto intermedio entre dos concepciones de la educación y del educador. Una que la instancia como posibilidad y sujeto único de toda transformación; y otra donde el educador y la educación no ejercen dominación ni liberación alguna sobre el todo social, anulando su *quehacer* en un quietismo a-crítico.

El intento de estos pensadores de constituir la pedagogía entre los márgenes, anteriormente nombrados, da cuenta del impedimento que toda pedagogía tiene de constituirse como un *quehacer* exento de dominación. En sintonía con lo anterior, la “liberación” o lo “nuestroamericano” no es un espacio formal de constitución, aunque la creación sea constituyente de la política, o esta haya sido definida en términos negativos, *ante una América que no es nuestra*, y concentre un *quehacer* crítico constante, sino que es la elección de un determinado “bien” por sobre otros.

El reconocimiento de lo propio o de lo latinoamericano en categorías de valor (legitimidad) y verdad (validez) atisban la manifestación política del reconocimiento de lo “propio” ante una cultura extranjera, que caracterizada bajo la colonización fundamenta la urgencia de la creación como valor político por excelencia, es por ello que la educación desborda en la política, cuando es desde ella que es puesto de manifiesto su finalidad constituyente (o continuadora del estado actual de cosas).

Lo fundamental y el componente diferenciador que determina la preferencia por las pedagogías de la liberación, por sobre otras pedagogías críticas, radica en que estas últimas, las críticas, no conciben un lenguaje de la posibilidad o de la transformación de la realidad, es decir, de la colonialidad. La labor del filósofo o educador en la pedagogía nuestroamericana es un *quehacer* crítico, esto es, obraría distinguiendo dentro de la cultura popular lo introyectado por la cultura de la dominación imperial, nacional y de masas —en los términos de esta discusión—, pero además, tiene como objetivo traducir y fundamentar la posibilidad de una existencia otra, desde los oprimidos, excluidos (desde el conjunto heterogéneo de los dominados) y la pobreza, es decir, desde el pueblo: la comunidad.

La importancia actual de las pedagogías de los oprimidos o de la liberación no radica en ser replicadas como métodos pedagógicos en un contexto para el cual no fueron creadas (replicando el funcionamiento colonial de la racionalidad pedagógica), sino que adquiere su radicalidad en contribuir a des-construir los fundamentos de la política pedagógica, desde experiencias nacidas de la revisión crítica de las circunstancias políticas, éticas y epistémicas en micro espacios de realización de lo comunitario.⁴³⁸ Constituyéndose en requisitos insoslayables a la hora de evaluar la pertinencia y la posibilidad de toda educación; cuya totalidad tendería a reclamar la re-significación de la universidad de las relaciones epistémicas, éticas y políticas, es decir, educaciones, ya no en la marginalidad y la exclusión, como exterioridad, sino en una nueva totalidad política, ética y epistemológica.

III

Del educador como curador del *market*

El filósofo brasileño Paulo Freire es reconocido por contribuir con un avance significativo al análisis de las relaciones intersubjetivas, develando un ámbito completo de la dominación en las relaciones educativas que otrora se creían de progreso y humanización. Por su parte, Iván Illich en su análisis de la *sociedad escolarizada* adelantó una crítica a la institucionalidad colonizadora que en Latinoamérica recién comienza a levantar vuelo, poniéndonos tras la huella del pensamiento único. Y, Enrique Dussel en su construcción –y desconstrucción– de la ontología tradicional (figurada en el ego cogito y su voluntad de poder sobre la naturaleza) represento la filosofía de la liberación como una

⁴³⁸ La educación popular –considerada dentro de las prácticas educacionales “no institucionalizadas” o no oficiales– cae frente a este problema. La marginalidad de su quehacer pedagógico se ha visto impedido de construir una nueva condición social del desarrollo del conocimiento, condenando el quehacer emancipador a lo subalterno, en tanto exclusión. Para acceder a una discusión mayor en torno a estos tópicos (en clave decolonial) los siguientes artículos son un buen suministro: RAMALLO, Francisco. *La educación en clave decolonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias*. Revista de Educación. Facultad de Humanidades. Universidad de Mar del Plata. N° 6. 2013. pp. 249-266; DIAZ M., Cristhian. *Hacia una pedagogía en clave de-colonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia. N° 13. Julio-Diciembre 2010. pp. 217-233.

crítica a la ontología de la dominación, articulando una filosofía de la exclusión, de la pobreza, del pueblo y del otro latinoamericano.

Al pensar estos filósofos de forma conjunta, como un diálogo –o un proceso de interconcientización–, es factible concluir que estos develaron diversas caras –o rasgos/ámbitos– de las relaciones antidemocráticas y colonizadoras que la praxis pedagógica ha constituido en *Nuestra América*, y más allá, develaron un método de funcionamiento de la colonialidad, generando el nexo entre una reflexión particular “especializada en lo educacional” hacia la conformación de la subjetividad, específicamente, al estudio de las relaciones de poder que mutilan y cercenan el ser humano.

Ahora bien, cada uno de estos filósofos desconoció la existencia de rasgos de dominación en su propia “liberación”. El formalismo en las relaciones de dominación “A con B”, el pueblo como negación y analfabetismo, así como también, la “ceguera racial”⁴³⁹ que reflejaría en sus primeras obras Paulo Freire son atisbos de un conflicto en las categorías que utiliza el pensador brasileño para pensar la dominación latinoamericana. La replicación invertida de los universales, que pone a lo “popular” como una esencia trascendental superadora de toda opresión, es una crítica que apunta al rol del “liberador” en la pedagógica de Enrique Dussel, quien iniciando su dialéctica desde aquello no podría superar ni desmitificar la dominación latinoamericana, sino que la reemplazaría por otro sujeto absoluto –esencializando un nuevo sujeto–.⁴⁴⁰ Así como también, la transformación de la educación institucionalizada en un ejercicio realizado por “monitores culturales” a disposición de la iniciativa individual (en una lectura reducida pero ajustada a los textos de Iván Illich) sería una contribución efectiva a aumentar los espacios de reproducción de las condiciones de dominación en educación por la iniciativa privada.⁴⁴¹

⁴³⁹ Cfr. WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir*. UMSA, Rev. Entre palabras. Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz, Bolivia, 2009, No.3 - No.4, pp. 129-156.

⁴⁴⁰ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Crítica de la razón latinoamericana*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar: COLCIENCIAS, 2011. p. 38.

⁴⁴¹ PUIGGRÓS, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Unidad Editorial, Convenio Andrés Bello, 2005. pp. 15-44.

La disolución de estos últimos aspectos, así como también, el propio desarrollo de la filosofía latinoamericana ha producido importantes y polémicas contribuciones para avanzar en la comprensión del fenómeno de la dominación actual. Si bien la preocupación por la liberación y la dominación en la filosofía latinoamericana contemporánea y actual ha migrado hacia los estudios culturales, la interculturalidad, la epistemología y la democracia; aquellos temas no han dejado de nutrir la preocupación siempre presente por la educación, dando cuenta de una tensión creciente en la forma de concebir la educación a la luz de la democracia del siglo XXI. No será ni la representación en la figura de la *episteme* moderna bajo el establecimiento del “profesor” como una autoridad dispensadora y reguladora, ni la participación plena y horizontal en un proceso co-constituyente educador/educando; las capaces de comprender la dominación en la educación y reformular el espacio político que ella significa. La primera porque contribuye a perpetuar la lógica/pedagogía de la dominación de un sujeto sobre el objeto (naturaleza y sujetos otros); y la segunda por negar la relación crítica del educador al educando, cuestión de la cual nos advertía Enrique Dussel.⁴⁴²

Las distinciones curriculares y categorías del saber científico (válido y legítimo) en contra de saberes marginales y emancipadores son uno de los principales atentados contra la legitimidad democrática en la educación, que obra estableciendo un canon de saber válido (validez/verdad) y legítimo (político/ético) para su aplicación sobre el mundo (sujetos y objetos que lo componen). La diversidad de saberes-poderes del mundo actual tensiona y amplía la comprensión de la democracia, hacia la conformación de sociedades más amplias y diversas, constituyentes de organizaciones políticas heterónomas de gran intercambio y diálogo de códigos simbólicos y materiales de producción, cuya diversidad atendería precisamente contra la falsa universalidad del neoliberalismo, como pensamiento único –cuestión sobre la que volveré más adelante–.

La diversidad y complejidad que subyace a la falsa universalidad de la modernidad sufrida en Latinoamérica mutila a los educandos y a sus comunidades a una praxis educacional sesgada y sorda a sus determinaciones y particularidades. La modernidad

⁴⁴² DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. *Op. cit.*, pp. 422-438.

impedida de promover la diferencia –que Iván Illich y Enrique Dussel consideran la única alternativa posible al estado de dominación actual– y la singularidad anula la posibilidad de nutrir vías alternativas de desarrollo humano. La educación, y con ello la escuela, se transforma en una praxis e institución conservadora –del neoliberalismo actual– ahí donde todo saber que no construya el *sentido* como un ser uniforme y dispuesto al consumo no recoge la validez y legitimidad que el control universal del mundo globalizado requiere; negando con ello la posibilidad de superación del sentido actual del mundo, es decir, transformando toda alternativa en “pasado”, en lo “ya sido”, en exclusión como ancestral, folclórico o testimonial negándola como posibilidad futura.

La dinámica del saber/poder y la tensión democrática de la *filosofía política de la educación nuestroamericana* son aristas y suministros importantes para nutrir el debate actual, clausurado entre la pedagogía de la eficiencia y la educación popular, ambas impedidas de reinventar lo social. La primera de éstas –la pedagogía de la eficiencia– por ser continuadora de un estado de cosas neoliberal, y la segunda –educación popular– constreñida a un *quehacer* subalterno y no-institucional que condena a la marginalidad el saber y su labor política-pedagógica/emancipadora. La constitución de metodologías de educación popular a espacios más amplios y diversos ha sido un proceso que ha quedado a todas luces trunco; incapaz –hasta este momento– de organizar y producir una alternativa viable al sistema neoliberal de educación, han encontrado refugio en micro espacios de desarrollo, confinando la creación y la constitución de una nueva realidad al particularismo y a la exclusión subalterna –a lo popular en tanto exterioridad–. Es así como lo popular, en tanto exterioridad, se ha vuelto incapaz de ejercer un derecho de soberanía sobre el saber: un nuevo estatuto epistémico.⁴⁴³

El ámbito estructural o institucional descrito da cuenta de la crisis en la concepción y la figura del educador. La discursividad de la educación institucional que durante el siglo XX *condujo* la figura del educador como un ejemplo de moralidad, liberador o mesías de lo

⁴⁴³ En ninguna medida desestimo la validez y legitimidad de las prácticas pedagógicas populares o liberadoras, las cuales indudablemente han contribuido en un reclamo por horizontalidad, democratización y justicia comunitaria, sino más bien, señalo que estas prácticas *aún* no han impulsado una lucha por la soberanía epistémica de su *quehacer* hacia la totalidad (por ejemplo la institucionalidad educativa), es decir, el proceso de construcción de un nuevo estatuto epistémico-ético de la educación ha quedado trunco.

social, constructor de hombres y mujeres civilizados, libres o emancipados –la educación cívica o la ética cívica es una de sus principales manifestaciones–; migró durante las dos últimas décadas del siglo XX hacia la *construcción* de un profesor como imagen de administrador y productor de la mercancía social, capitalizando a los educandos como en instrumentos de mercado, es decir, objetualizando el ser humano –en su ámbito pedagógico– en mercancía; negado su subjetividad como capital humano.

La conversión de la educación hacia el capital humano traerá consigo una praxis de control altamente especializada sobre los educandos, pero principalmente sobre el educador, cuya práctica de control contribuye a generar un clima de estabilidad emocional y política que se desarrolla conciliando –en el mejor de los casos– irrupciones (las alternativas) en un diálogo in-movilizante: en una anti-diálogicidad. La homogenización de las pruebas estandarizadas y la promoción de grados de *ser* (seres básicos, medios o superiores) son reflejos de una lógica de control pedagógica articulada desde una epistemología-política. Los horarios fijos de desarrollo pedagógico destinados a ámbitos de saberes específicos –materias con sus jerarquías internas reguladas por su distribución horaria– dividen, separan y aíslan la realidad de tal manera que ésta pueda ser reflejada en indicadores únicamente cuantificables. Y aquí es importante señalar que el proceso de medición del objeto (con un plexo categorías) es posterior a la constitución del objeto como medible (capaz de ser medido con x plexo de categorías), en otras palabras, las pruebas estandarizadas (la validez epistemológica estandarizada) tienen como condición de posibilidad un saber homogenizado (un curriculum nacional por ejemplo), por ello es posible señalar que la unificación y articulación del objeto del conocimiento (el saber estandarizado) es el resultado de una elección subjetiva que pone las categorías en el objeto.

La práctica de control pedagógica tiene su consecución final en disponer el mundo como un *market*; divide, separa y organiza las mercancías según el índice de ganancia –la principal categoría que impuso el sujeto absoluto contemporáneo sobre el mundo–, presentándonos la “buena” educación y el saber “legítimo” como el ejercicio de elección más sofisticado y eficiente dentro del plexo total disponible de las mercancías –el objeto último de dominación es el mundo, nombrado por el *Leviatán* como mercancía–. Y como es

obvio, un valor que no se ha convertido en mercancía no tiene lugar en las *góndolas* de los supermercados.

El *quehacer* de control termina constituyendo el rol del educador a imagen de un conservador (o curador) de la totalidad (del estado neoliberal universalizado, es decir, globalizado), cercenando su capacidad para contribuir, producir o generar espacios de escucha y promoción de saberes y prácticas no institucionalizadas, diversas o alternativas a la promovida por la educación institucional u oficial. Es así como la educación se revela como una sofisticada institución que expresa, expone y administra, en resumen, exhibe el saber; con el único fin que los administradores de éste logren distribuirlo en las mejores condiciones posibles, a un público cada vez más “empoderado” y “sofisticado”. No obstante, esta no es una tarea simple *¡todo lo contrario!* es una tarea compleja, la cual debe ser realizada lenta y progresivamente con la delicadeza de un curador de arte moderno, cuidador del fondo y los marcos del *saber*, que obrará evitando a toda costa la corrosión (la *autodestrucción* de la obra por la poca *virtud* de sus materiales), el ataque de las termitas (la *destrucción* de la *estructura* de la obra por la exterioridad animal), los grafitis (que *nubla* la *imagen* como una expresión de arte alternativo al oficial), o de un robo (que se apropia de un *bien público* transformándolo en *privado*).

De acuerdo a los elementos ya analizados –los educandos transformados en capital humano, el mundo dispuesto como mercancía, el saber a disposición de la eficiencia y la eficacia como instrumento de desarrollo de competencias procedimentales–, es pertinente volver sobre la imagen de la educación bancaria, recobrando una vigencia aun mayor, toda vez que la educación se ha sido edificada a forma de un *curador del market*. El velo de falsa neutralidad (la publicidad) con que son vestidos los objetivos procedimentales (o las competencias) no alcanzan a disolver su engaño, puesto que aquellos no logran liquidar su constitución material (saberes y no meros procedimientos), readquiriendo su carácter reproductor y anti-dialógico. Aunque la educación bancaria ha evolucionado hacia una educación más “democrática” no ha abandonado la vigencia actual de su dominación. La posibilidad de libre elección, la autonomía, el respeto a las diferencias culturales, de género, etc., (meros procedimientos o competencias) no hacen más que aumentar las

mercancías a disposición del consumidor, negando desde su inicio la liberación como creación de formas alternativas a lo ya dispuesto por el *Market*.

El control racional de lo natural y la absolutización del presente forman parte de una lógica de la dominación que la modernidad y la modernización han implantado –no únicamente en Latinoamérica pero es en ella donde *nosotros* sentimos su mayor crudeza– a través de la objetivación del mundo para la adaptación y producción, y finalmente en la unificación del mundo para el consumo. La parcialización de la comprensión de lo real a lo meramente representado por un saber para el consumo es un ámbito del fundamento del sentido actual del mundo, que identifica la relación “educador-educando” con “hombre-naturaleza”, desde una diferencia ontológica, donde el uno realiza un control racional del segundo, jerarquizando en saberes y prácticas la posibilidad de realización del ser humano (dominación epistémica).

La afirmación de la diversidad de saberes como posibilidades validas de comprensión del mundo atenta contra la concepción moderna/modernizadora del saber y la educación, la cual considera la escuela como el único instrumento capaz de dotar a los hombres y mujeres de las herramientas para desempeñarse cabalmente en el mundo contemporáneo. Lo anterior representa el fundamento ontológico y epistémico con el cual la educación inicia su camino hacia la dominación de las aspiraciones del ser humano. Aquí es importante señalar que la dominación epistémica no solo actúa sobre la realización del ser humano, usando la terminología aristotélica, sobre los actos de los hombres, sino que actúa preferentemente sobre sus potencialidades, es decir, sobre la capacidad de representarse alternativas a lo ya dado (el único y mejor de los mundos posibles).⁴⁴⁴ El ser humano se ve impedido de juzgar e imaginar una vida alejada del método actual de producción y reproducción de la vida. Sera este proceso el que conlleva la confusión de lo dado (la realidad) con la única posibilidad de ser (futuro): el *poder-ser* con el *ser*.⁴⁴⁵ Cuestión que pone el presente como único horizonte de sentido (o significación), o en otras palabras, el neoliberalismo como el mejor y único mundo posible, y todo mundo alternativo como un mundo imposible, esto es, auto-contradictorio.

⁴⁴⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM, 2013. pp. 31-65.

⁴⁴⁵ HINKELAMMERT, Franz. *El subdesarrollo Latinoamericano*. Buenos Aires: Paidós, 1970. p. 16.

De la consideración anterior, se desprende la puesta en jaque al mito de la modernización, la cual vistiéndose de indeterminación, neutralidad y universalidad se encarga de determinar en el ser humano las competencias más apropiadas para desempeñarse a cabalidad en el mundo actual con sus lógicas de poder y su modo de producción. La educación modernizadora no “educa” para el desempeño cabal en el mundo, sino que “educa” para el desempeño cabal en un mundo determinado, si bien no se trata de desestimar la gran utilidad del plexo de saberes que la modernización ha implantó en *nuestras republicas*, absolutizando, negando o fetichizando un lugar de enunciación cualquiera—como bien puede ser lo popular—. La importancia de la crítica radica en la identificación entre las capacidades intelectuales y emocionales con un único modo de representación, tal como lo es la identificación entre la oralidad y el lenguaje con el acto del marketing empresarial. Es así que la crítica esbozada tiene su centro en la falsa relación de necesidad entre las capacidades (saberes) y la materialidad de estos (su certificación y especificidad).

Antes de finalizar las conclusiones de esta investigación quisiera referirme a lo que considero un aporte importante a la discusión actual: la noción de “*locus audentiae*”, que amplía la noción de “*locus enunciationis*” desarrollada por el grupo Modernidad/Colonialidad. El concepto de “*locus audentiae*”, que aún no ha sido tematizado por filosofía latinoamericana actual, vuelve a posicionar la problemática de la audiencia, del receptor del discurso educacional, como un elemento importante en la relación educativa, ahí donde el “*locus enunciatonis*”⁴⁴⁶ no pone el énfasis suficiente en las condiciones de recepción del discurso educacional. Y lo realiza desde el énfasis en la diálogica como la fuente articuladora del saber.

La relación educador-educando que invalida la escucha al otro/otra, manifiesta la nula comprensión del “*locus audentiae*” como componente de la relación pedagógica,

⁴⁴⁶ Cfr. MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa, 2007.

dando cuenta –como ya ha sido tematizado–la clausura de la ética y la epistemología en la educación. El cese de la ética y la epistemología que conllevaría la nula consideración del “*locus audentiae*”, la he interpretado bajo relación unívoca (o anti dialógica) entre el saber establecido y la falsa relación de necesidad de su requerimiento, es decir, la dispensación de un plexo de saberes y conductas que imponen –a los educandos por ejemplo– su obligatoriedad y necesidad para la realización plena en todo mundo posible, cuestión que actualiza el colonialismo y la dominación en el silenciamiento del lugar de escucha, que se traducirá en la ausencia del educando en la pedagogía, legitimando con ello, una única y manera de vivir el mundo.

En el transcurso de esta investigación la noción de “*locus audentiaea*” ha sido tematizada como la negación de la disposición ética en la educación a tomar atención a quien es objeto del proceso educativo (el sujeto a cual dirigida la educación). Esta noción enfatiza el rol activo de la escucha, que es a todas luces un corolario de la reconsideración y crisis de la distinción sujeto/objeto para la pedagogía. El “*locus audentiaea*” de la mano de Paulo Freire, pregona el carácter intercambiable de los componentes de la relación educativa (educador y educando), y con Enrique Dussel, la proximidad infranqueable entre ambos. Ahora bien, la preocupación actual en la filosofía latinoamericana –la nueva Universidad, el socialismo del siglo XXI, la hegemonía global, indigenismo, racismo, feminismo, interculturalidad– se vería fuertemente nutrida con la recepción de este insumo, donde el “*locus audentiae*” volvería a poner el acento en las relaciones de poder que se producen a la luz de la recepción del saber, en un discusión enmarcada en las lógicas de generación del saber –preocupación siempre atingente– y no en su recepción, cuestión que esta categoría como matriz de lectura subsanaría, profundizando en todos los elementos que componen la relación dialógica.

La posibilidad que nos brinda la noción anterior abre el camino hacia la profundización de la diálogica como practica del saber, permitiéndonos alejarnos de concepciones de carácter esencialistas de la educación, así como también de lo “latinoamericano”, las cuales encubren en respuestas unívocas procedimientos y procesos históricos siempre dinámicos.

La conceptualización “Modernidad/Colonialidad” interpretada bajo el “Liberación/Dominación” abre otra dimensión relevante para pensar la educación como un binomio inquebrantable de dominación en la liberación que significaría la educación; forzándonos a un replanteamiento constante de nuestro *quehacer* pedagógico, que incumbe directamente al profesor y a la profesora en su trabajo diario, llamando a detectar en su labor la dominación que actualiza y reproduce. La aceptación, inclusión y promoción de las experiencias cotidianas y colectivas es un comienzo en la conformación y constitución de espacios de regulación moral y política intersubjetivas y dialógicas más amplias y diversas. Con lo cual podemos volver al inicio de esta tesis, a la constitución de la filosofía latinoamericana, y señalar que sólo existe educación en nuestras escuelas si estas, y los profesores en ellas, son capaces de mirar su propia realidad –sus estudiantes y ellos mismos– y lograr comprender que el mundo latinoamericano es uno que exige con urgencia avanzar hacia nuevos y alternativos espacios democráticos que llamaremos: *Nuestra América*.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, Juan Bautista. *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*. Ed., Cuadernos de cultura latinoamericana 9. 1ª ed., Montevideo-1842. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.
- ARIAS DE CANAL, Fredo. *Las fuentes éticas de Martí*. México D.F.: Editorial Frente de Afirmación Hispanista, 2000.
- CALLA, Hernando. *Iván Illich: historiador y crítico de la sociedad moderna*. Boletín CF+S. Num° 26. Junio de 2004. Madrid: Instituto Juan de Herrera. *Disponible Online*: <<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/ahcal.html>>
- CARMAGNANI, Marcello. *El otro Occidente. América Latina desde la invención europea hasta la globalización*. Trad.: Jaime Riera Rehren. México D.F.: Fondo de Cultura Económico, 2011.
- CASTILLO, Alejandra; BENÍTEZ, Jorge (Editores). *Reescrituras de José Martí*. Santiago de Chile: Editorial Palinodia, 2008.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Crítica de la razón latinoamericana*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar: COLCIENCIAS, 2011.
- _____. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad de Javeriana, 2005.
- _____. *Mi opinión sobre el movimiento estudiantil*. Disponible desde Internet: <<http://santiagocastrogomez.sinismos.com/blog/?p=187>>
- CERUTTI, Horacio. *Filosofía de la liberación latinoamericana*. 1ª ed., 1983. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006.
- CARRASCO, Alejandro. *Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural*. Revista Observatorio Cultural. N°15. Enero 2013, Valparaíso, Chile. pp. 4-10.
- DÍAZ M., Cristhian. *Hacia una pedagogía en clave de-colonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia. N° 13. Julio-Diciembre 2010. pp. 217-233.
- DUSSEL, Enrique. *El humanismo semita*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1969.
- _____. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo I*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.
- _____. *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo II*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.
- _____. *Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular*. Revista *Stromata*. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°1/2. Enero-Junio. 1974. pp. 93-123.

- _____. *Método para una filosofía de la Liberación*. Salamanca: Sígueme, 1974.
- _____. *Filosofía Ética Latinoamericana. De la Erótica a la Pedagógica de la Liberación. Tomo III*. México D.F.: Edicol, 1977
- _____. *Filosofía de la Liberación*. México D.F.: Edicol, 1977.
- _____. *Introducción a una filosofía de la Liberación latinoamericana*. México D.F.: Extemporáneos, 1977.
- _____. *Filosofía Ética Latinoamericana. La política latinoamericana. Tomo IV*. Bogotá: Editorial de la Universidad Santo Tomas, 1979.
- _____. *Filosofía Ética Latinoamericana. Arqueológica latinoamericana. Una filosofía de la religión antifechitista. Tomo V*. Bogotá: Editorial de la Universidad Santo Tomas, 1980.
- _____. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trota, 1998.
- _____. *20 tesis de política*. México. D.F.: Siglo XXI-CREFAL, 2006.
- _____. *Materiales para una Política de la Liberación*, México, D. F.: Editorial Plaza y Valdés S. L, 2007.
- FANON, Frantz. *Los condenados de la Tierra*. 1ª ed., 1961. Trad.: Julieta Campos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Política y educación*. 1ª ed., Sao Paulo-1993. Madrid: Siglo XXI, 1997.
- _____. *Pedagogía del oprimido*. 1ª ed., Santiago-1970. Madrid: Siglo XXI, 2007.
- _____. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. 1ª ed., Sao Paulo-1992. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- _____. *La educación como práctica de la libertad*. 1ª ed., Rio de Janeiro-1967. México D.F.: Siglo XXI, 2011.
- _____. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 1ª ed., Sao Paulo-1996. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- _____. *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- GAOS, José. *¿Filosofía “Existe “Americana”?* Ed., Cuadernos de cultura latinoamericana 32. 1ª ed., Mexico-1942. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.
- GONZÁLES, Lorena. *Ética de la Liberación: Una propuesta ético crítica desde y para Nuestra América*. Tesis para optar al grado de Magister en Filosofía Política y Axiología. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2011.
- GROFOGUEL, Ramón. *Cambios conceptuales desde la perspectiva del sistema mundo*. Rev. Nueva Sociedad. Buenos Aires, Argentina. N° 183. Año 2003. Vol. Enero-Febrero. pp. 151-166.

- HEGEL, Georg W. Friedrich. *Filosofía del derecho*. 1ª ed., 1820-Berlin. Trad.: Angélica Mendoza de Montero. Buenos Aires: Claridad, 2009.
- HINKELAMMERT, Franz. *El subdesarrollo Latinoamericano*. Buenos Aires: Paidós, 1970.
- HORKHEIMER, Max. *Teoría crítica*. 1ª ed., Francfort del Meno-1968. Trad.: Edgardo Albizu y Carlos Luis. Buenos Aires: Amorrortu, 2008. pp. 223-271.
- IGELMO, Zaldivar. *Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica*. Rev. Social and Education History. Universidad de Deusto, España. Vol. 1. Numº I. Febrero 2012. pp. 28-57. *Disponible Online*: Internet: <<http://dx.doi.org/10.4471/hse.2012.02>>
- ILLICH, Iván. *Alternativas*. Ed. Obras Reunidas I. 1ª ed., New York-1970. Trad.: Ernesto Mayans. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006.
- _____. *La sociedad desescolarizada*. Ed. Obras Reunidas I. 1ª ed., New York-1970. Trad.: Gerardo Espinoza. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006.
- _____. *La convivencialidad*. Ed. Obras Reunidas I. 1ª ed., París-1973. Trad.: Matea Padilla de Gossman. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006.
- ÍNGENIEROS, José. *La evolución de las Ideas argentinas*. Buenos Aires: El Ateneo, 1951.
- LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2011.
- LANDER, Edgardo (Compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000.
- LÉVINAS, EMMANUEL. *Totalidad e infinito*. 1ª ed., 1961. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* Ed., Cuadernos de cultura latinoamericana 31. 1ª ed., Lima-1925. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.
- _____. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. 1ª ed., Lima-1928. Caracas: Editorial Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007.
- MARTÍ, José. *Nuestra América*. 1ª ed., Nueva York-1891. Caracas: Editorial Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005.
- MAYZ VALLENILLA, Ernesto. *El problema de América*. 1ª ed., Caracas -1955. Caracas: Publicaciones de la Dirección de Cultura de la Universidad Central de Venezuela, 1992.
- MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. 1ª ed., Carolina del Norte-2004. Trad.: Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona, Gedisa, 2007.
- MORIARTY, Adrián. *Compañeros de viaje para La Sociedad Desescolarizada*. Boletín CF+S. Numº 26. Junio de 2004. Madrid: Instituto Juan de Herrera. *Disponible Online*: <<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/ahcal.html>>

- NASSIF, Ricardo; RAMA, Germán; TEDESCO, Juan. *El Sistema Educativo en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1984.
- OSSANDÓN, Carlos. *Hacia una filosofía latino americana*. Santiago de Chile: Nuestra América Ediciones, 1984.
- PITELLI, Cecilia; HERMO, Javier. *La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina*. Revista Interuniversitaria Historia de la Educación. Madrid. Vol. XXIX. N°1. 2010. pp. 135-156.
- PUIGGRÓS, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Unidad Editorial, Convenio Andrés Bello, 2005.
- RAMALLO, Francisco. *La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias*. Revista de Educación. Facultad de Humanidades. Universidad de Mar del Plata. N° 6. 2013. pp. 249-266.
- RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.
- _____. *Revista Stromata*. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°4. Octubre-Diciembre. 1973.
- _____. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°1/2. Enero-Junio. 1974.
- ROIG, Arturo. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1981
- ROJO, Grínor. *Clásicos latinoamericanos. Para la relectura del canon. El siglo XIX*, Santiago de Chile: Editorial LOM, 2011.
- RUIZ, Carlos. *De la República al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago de Chile: Lom, 2010.
- SALAZAR BONDY, Augusto. *Filosofía y alineación ideológica*. En: José Matos Mar (Ed), Perú: Hoy. México: Siglo XXI, 1971; pp. 305-337.
- _____. *Filosofía de la dominación y filosofía de la liberación*. Revista Stromata. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°4. Octubre-Diciembre. 1973. pp. 393-397.
- _____. *La Educación del Hombre Nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós, 1975.
- _____. *Sentido y problema del pensamiento filosófico hispanoamericano*. Ed., Cuadernos de cultura latinoamericana 12. 1ª ed., Kansas-1969. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.
- _____. *Entre Escila y Caribdis. Reflexiones sobre la vida peruana. Hacia el Socialismo Peruano*. Lima: Testimonios, 1985.
- _____. *Dominación y liberación: escritos 1966-1974*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1995.

- _____. *¿Existe una filosofía de nuestra América?* 1ª ed., 1968. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM, 2013.
- SANTOS-HERCEG, José. *Conflicto de Representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Santiago de Chile: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2010.
- _____. *¿Qué se dice cuando se dice Filosofía Latinoamericana?* Revista de Filosofía. Santiago de Chile. Vol. 68. 2012. pp. 65-78.
- SCANNONE, Juan Carlos. *La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual*. Rev. Teología y Vida. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. L. Año 2009. pp. 59-73.
- SERNA, Jesús; BOSQUE, Ma. Teresa (Coordinadores.). *Panoramas de Nuestra América. José Martí a cien años de Nuestra América*. México D.F.: Editorial UNAM, 1993.
- SOBREVILLA, David. *Las críticas de Leopoldo Zea a Augusto Salazar Bondy*. Revista Latinoamericana de filosofía. Buenos Aires. Vol. XVI. N° 1. Marzo. 1990. pp. 25-45.
- TORRES, Carlos Alberto y TEODORO, Antonio (eds.) *Critique and Utopia*. Maryland: Rowman and Littlefield, 2007. Disponible Online: <<http://www.institutpaulofreire.org/#/Publicaciones/Art%C3%ADculos>>
- VILLORO, Luis. *Tres retos de la sociedad por venir: Justicia, democracia y pluralidad*. México D.F.: Siglo XXI, 2009.
- VV.AA. ARDILES, Osvaldo; ASSMANN, Hugo; CASALLA, Mario; CERUTTI, Horacio; CULLEN, Carlos; DE ZAN, Julio; DUSSEL, Enrique; FORNARI, Aníbal; GUILLOT, Daniel; KINEN, Antonio; KUSCH, Rodolfo; PRÓ, Diego; DE LA RIEGA, Agustín; ROIG, Arturo; SCANNONE, Juan C. *Hacia una filosofía de la Liberación Latinoamericana*. Buenos Aires: Bonum, 1973.
- VV.AA. CASTILLO, Alejandra; BENÍTEZ, Jorge (Editores). *Reescrituras de José Martí*. Santiago de Chile: Editorial Palinodia, 2008.
- VV.AA. *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*. México: Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, Unión de Universidades de América Latina, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978-1979.
- VV.AA. DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (Editores). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000] Historia, Corrientes, Temas, Filósofos*. México D.F.: Siglo XXI, 2011.
- VV.AA. DUSSEL, Enrique; QUESADA, Francisco Miró; ROIG, Arturo Andrés; VILLEGAS, Abelardo. ZEA, Leopoldo. *Declaración de Morelia: Filosofía e Independencia*. Documento elaborado con motivo del Primer Coloquio Nacional de Filosofía, celebrado en la ciudad de Morelia, Michoacán (México), del 4 al 9 de agosto de

1975. Edición digital de Marisa Muñoz. Disponible desde Internet: <<http://www.ensayistas.org/critica/manifiestos/morelia.htm>>
- VV.AA. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*. Ed. Arturo Andrés. Madrid: Trotta, 2000.
- VV.AA. GONZÁLES, Patricio; CUEVAS, Rafael; VÍQUEZ, Mario. *En torno al pensamiento de José Martí*. Costa Rica: Editorial IDELA, 2002.
- VV.AA. *Manifiesto de la Reforma Universitaria, La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica*. Museo Casa de la Reforma Universitaria. La Gaceta Universitaria-Córdoba. 21 de junio de 1918. Disponible desde Internet: <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/principal.htm>
- VV.AA. SALAS, Ricardo (Coordinador Académico). *Pensamiento Crítico Latinoamericano: Conceptos Fundamentales*. (Vol. I, II y III.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2005.
- VV.AA. LÓPEZ, María José; HERCEG, José Santos (compiladores). *Escritos republicanos: Selección de escritos políticos del siglo XIX*. Santiago de Chile: Lom, 2011.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir*. UMSA, Rev. Entre palabras. Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz, Bolivia, 2009, No.3 - No.4, pp. 129-156.
- ZEA, Leopoldo. *En torno a una filosofía americana*. Revista Cuadernos Americanos. México D.F. Vol. 3. 1942. pp. 63-78.
- _____. *La conciencia del hombre en la filosofía*. México D.F.: Imprenta Universitaria UNAM, 1953.
- _____. *La Filosofía latinoamericana como filosofía de la liberación*. Revista Stromata. Universidad del Salvador. Argentina. Año XXX. N°4. Octubre-Diciembre. 1973. pp. 399-413.
- _____. *Dependencia y Liberación en la filosofía latinoamericana*. Revista Diánoai. México D.F. Vol. XX. N° 20. 1974. pp. 172-188.
- _____. *El pensamiento Latinoamericano*. 1ª ed., 1965. Barcelona: Ariel, 1976.
- _____. *Filosofía de la historia americana*. 1ª ed., 1965. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1978.
- _____. *Filosofía americana como filosofía sin más*. 1ª ed., 1969. México D.F.: Siglo XXI, 2010.
- ZEA, Leopoldo; MAGALLÓN, Mario (Compiladores). *Latinoamérica cultura de culturas*. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1999.

