

Contribuciones de la Filosofía de la Liberación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Una aproximación teórica-política a la obra de Enrique Dussel

Autor:

Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián

Tutor:

Rodríguez, Lidia Mercedes

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



**UBA | FACULTAD DE
FILOSOFIA Y LETRAS**

**Contribuciones de la Filosofía de la Liberación
a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.
Una aproximación teórico-política a la obra de Enrique Dussel.**

Tesis para optar al grado de:
Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y
Problemáticas Socio-Educativas.

Maestrando: Jorge Fabian Cabaluz Ducasse
Directora: Doctora Lidia Mercedes Rodríguez
Co-director: Doctor Jaime Massardo

Santiago de Chile, Diciembre del 2013

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|-----------|
| Presentación y agradecimientos..... | 5 |
| PRIMERA PARTE: | |
| Estado del Arte, Reflexiones Teóricas y Consideraciones Metodológicas..... | 7 |
| Capítulo 1: Aproximaciones a la Filosofía de la Liberación en la obra de Enrique Dussel. Apuntes para un estado del arte..... | 8 |
| I. A modo de introducción..... | 8 |
| II. Convergencias y divergencias..... | 9 |
| II.1. Sobre los orígenes de la Filosofía de la Liberación..... | 9 |
| II.2. Primeras influencias teórico-políticas de la Filosofía de la Liberación.. | 10 |
| II.3. Vertientes internas de la Filosofía de la Liberación..... | 12 |
| II.4. Etapas en la producción filosófica de Enrique Dussel..... | 13 |
| III. Algunos debates en torno a la Filosofía de la Liberación dusseliana..... | 18 |
| III.1. Sujeto del filosofar ¿Pueblo o clase?..... | 18 |
| III.2. Relación Filosofía y Ciencias..... | 19 |
| III.3. El rol del intelectual..... | 20 |
| III.4. Filosofía de la Liberación y Marxismo..... | 21 |
| III.5. Filosofía de la Liberación y Pedagogía Crítica Latinoamericana..... | 23 |
| III.6. Sobre la pertinencia de la Filosofía de la Liberación..... | 25 |
| IV. Aportes iniciales de la Filosofía de la Liberación dusseliana al campo pedagógico..... | 26 |
| Capítulo 2: Reflexiones teórico-políticas sobre las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y la Filosofía de la Liberación dusseliana..... | 28 |
| I. Sobre el concepto de ‘Campo Pedagógico’..... | 28 |
| II. Algunos debates al interior del campo pedagógico..... | 29 |
| a) Pedagogía, Totalidad y Reproducción..... | 31 |
| b) Intencionalidad y práctica pedagógica liberadora..... | 33 |
| III. Pedagogías Crítica Latinoamericanas..... | 35 |
| a) Historicidad de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas..... | 36 |
| b) Ejes para pensar en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas..... | 39 |
| Capítulo 3: Consideraciones metodológicas..... | 44 |
| SEGUNDA PARTE: | |
| La Filosofía de la Liberación dusseliana. Identificando nudos temáticos..... | 49 |
| Capítulo 4: Aproximaciones a la primera Ética de la Liberación dusseliana.... | 50 |
| I. Sobre la Primera Ética de Enrique Dussel..... | 50 |
| II. Totalidad y Dominación. Crítica al pensamiento occidental moderno..... | 51 |

| | |
|---|----|
| III. Alteridad y Meta-física: La apertura al Otro..... | 53 |
| IV. Praxis, Poder-ser ad-veniente y Utopía..... | 55 |
| V. Ethos y Proyecto de Liberación (Erótica, Pedagógica y Política)..... | 56 |
| a) Hacia una Erótica Liberadora y Latinoamericana..... | 58 |
| b) Hacia una Pedagógica de la Liberación Latinoamericana..... | 59 |
| c) Hacia una Política Alterativa o Anti-Política..... | 61 |
| d) Hacia una nueva praxis religiosa: Ateísmo y anti-fetichismo..... | 64 |

Capítulo 5: Notas sobre la Filosofía de la Liberación dusseliana y la obra de Karl Marx..... 67

| | |
|---|----|
| I. Sobre la lectura dusseliana de Marx..... | 67 |
| II. El trabajo vivo como exterioridad del capital..... | 70 |
| III. Relación Capital/Trabajo: El problema de la subsunción y el plusvalor..... | 72 |
| a) Subsunción del trabajo vivo al capital..... | 73 |
| b) Plusvalor: Fundamento del capital..... | 74 |
| IV. El Fetichismo del capital..... | 76 |
| V. La cuestión de la Dependencia..... | 77 |

Capítulo 6: Bosquejo en torno a la Ética de la Liberación mundial y el debate filosófico Norte/Sur..... 80

| | |
|---|----|
| I. A propósito de la segunda Ética de la Liberación..... | 80 |
| II. Debate filosófico Norte/Sur..... | 82 |
| a) Ética de la Liberación y Ética del Discurso..... | 82 |
| b) Modernidad y eurocentrismo..... | 84 |
| c) Pertinencia del recurso a la obra de Marx..... | 86 |
| III. Fundamentos de la Ética de la Liberación mundial..... | 88 |
| a) El aspecto material o de contenido de la Ética de la Liberación..... | 88 |
| b) El aspecto formal o procedimental de la Ética de la Liberación..... | 89 |
| c) La factibilidad de la Ética de la Liberación..... | 90 |
| IV. Víctimas, re-conocimiento, concientización..... | 92 |
| a) Razón ética originaria: Víctimas y re-conocimiento..... | 92 |
| b) El proceso de concientización o la conciencia ético-crítica..... | 94 |
| V. Praxis, principio y sujeto de Liberación..... | 96 |

TERCERA PARTE:

| | |
|---|----|
| Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Filosofía de la Liberación. Nudos temáticos..... | 98 |
|---|----|

Capítulo 7: Configuración de una Pedagogía de la Alteridad..... 99

| | |
|--|-----|
| I Alteridad Erótica, Pedagogías Feministas y Pedagogía Erótica..... | 100 |
| II. Política Alterativa, Cultura Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas..... | 102 |
| III. Anti-fetichismo, desescolarización y Pedagogías Críticas Latinoamericanas..... | 105 |
| IV. Eje transversal: Notas sobre la praxis dialógica..... | 109 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 8: Pedagogía Liberadora, concienciación y utopía..... | 114 |
| I. La Pedagógica Latinoamericana de Dussel..... | 114 |
| II. Praxis Pedagógica de Liberación..... | 115 |
| III. El proceso de Concientización..... | 117 |
| IV. Utopía, Esperanza y Factibilidad..... | 120 |
| Capítulo 9: Pedagogía, Trabajo Vivo y Comunidad de Vida..... | 123 |
| I. Lectura dusseliana de Karl Marx y Pedagogías Críticas Latinoamericanas..... | 123 |
| II. Trabajo vivo y Pedagogías más allá del capital..... | 125 |
| III. Comunidad de Vida y Pedagogías Críticas Latinoamericanas..... | 129 |
| III.1. Prefiguración de Comunidades-Otras..... | 130 |
| III.2. Comunidades-Otras, Pedagogías biofilas y Pedagogía de la Tierra..... | 131 |
| Capítulo 10: Pedagogías Decoloniales Latinoamericanas..... | 134 |
| I. Modernidad, Eurocentrismo y Dependencia..... | 134 |
| II. Historia Mundial Otra..... | 135 |
| III. Colonialidad del Poder y Geopolítica de Conocimiento..... | 137 |
| IV. Hacia la configuración de Pedagogías Decoloniales Latinoamericanas..... | 140 |
| CUARTA PARTE: | |
| Conclusiones y anexos..... | 145 |
| Capítulo 11: A modo de conclusión..... | 146 |
| I. Notas sobre los supuestos iniciales de la investigación..... | 146 |
| II. Puntos de encuentro entre la Filosofía de la Liberación dusseliana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas..... | 147 |
| III. Horizontes para la construcción de proyectos político-pedagógicos desde el movimiento popular..... | 153 |
| Anexo N°1: Filosofía de la Liberación y Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Entrevista a Enrique Dussel. Por Fabian Cabaluz..... | 160 |
| Bibliografía referenciada..... | 170 |

*“Si no hay sueño, si no hay lucha, si no hay esperanza, no hay educación,
sólo hay adiestramiento instrumental”*

Paulo Freire

*“Se busca por lo tanto la ocupación de otro latifundio: el latifundio del saber (...)
Es preciso cortar la verja que lo protege, para que los pueblos puedan apoderarse de él,
hacerlo productivo y transformarlo en un instrumento para conquistar formas más dignas
y alegres de vivir”*

Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST.

*“Si el derecho del pueblo a determinar su propio desarrollo es reconocido,
entonces el derecho del pueblo a determinar su propia producción de conocimiento y su
propio aprendizaje debe ser también reconocido.
La educación debe ser un proceso de desarrollo de poder”*

Gabriel Salazar

*“O ciencia rebelde, nueva, constructiva,
o ciencia de segunda clase, imitativa y desadaptada”*

Orlando Fals Borda

Presentación y Agradecimientos

La presente investigación se alimenta del deseo de identificar planteamientos filosóficos, pedagógicos y políticos que han sido negados, postergados e invisibilizados por los discursos pedagógicos hegemónicos. Por lo mismo, posicionados en la profunda crisis del Chile neoliberal, pretendemos aportar en la construcción de propuestas pedagógicas desde el ‘campo popular’, que sean teórica y políticamente consistentes, creativas y transformadoras. Desde nuestra perspectiva, avanzar en el fortalecimiento de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, permite humildemente al menos, enriquecer el juicio-crítico al orden establecido; romper con el eurocentrismo, el servilismo y la dependencia intelectual; reconstruir lo propio, los conocimientos, experiencias y saberes emanados desde América Latina; potenciar reflexiones teóricas situadas territorialmente; y fortalecer el momento propositivo e innovador de los procesos regionales de transformación social.

Ahora bien, de manera muy sintética y con el afán de facilitar la lectura de la investigación, nos parece importante señalar que el planteamiento argumental de la misma se despliega de la siguiente manera:

La primera parte de la investigación, en su primer capítulo contiene un ‘estado del arte’ en torno a la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel. El mismo fue construido a partir de la lectura y análisis de diversos textos ‘sobre’ la filosofía dusseliana, lo que nos permitió identificar sus orígenes, influencias, vertientes, etapas y debates centrales. A su vez, la construcción del ‘estado del arte’ nos permitió confirmar la pertinencia de nuestra investigación y bosquejar algunos aportes teóricos iniciales al campo pedagógico. En un segundo capítulo de esta primera parte, intentamos acercarnos teóricamente a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, introduciendo el concepto de ‘campo pedagógico’ y relevando algunos debates ‘clásicos’ y ‘contemporáneos’ realizados al interior del campo. Finalizamos esta primera etapa, con un tercer capítulo que contiene una breve justificación metodológica, definiendo nuestra investigación como un abordaje cualitativo, de carácter hermenéutico, que implementa el método de análisis de contenidos. Aquí, explicitamos nuestro corpus textual (muestra), objetivos y momentos de la investigación.

La segunda parte de la investigación contiene la lectura y análisis de tres etapas de la producción filosófica de Enrique Dussel. Los capítulos cuatro, cinco y seis, se estructuraron a partir de la selección de nudos temáticos o nudos de sentido, los cuales fueron organizados de la siguiente manera: Para el período de la primera Ética de la Liberación Latinoamericana (1969-1976) recogimos los nudos de ‘totalidad y dominación’, ‘alteridad y meta-física’, ‘praxis, poder-ser ad-veniente y utopía’ y el ‘ethos del proyecto de liberación’. Para el período en que Dussel se lanzó al análisis de la obra de Karl Marx (1976 – 1990) seleccionamos los nudos temáticos de ‘trabajo vivo’, ‘subsunción y plusvalor’, ‘fetichismo del capital’ y la ‘cuestión de la dependencia’. Finalmente para el período de la Ética de la Liberación Mundial (1991 – 1999) seleccionamos los nudos del ‘debate filosófico Norte/Sur’, los ‘fundamentos de la Ética de la Liberación mundial’, el problema de ‘las víctimas, el reconocimiento y la concientización’ y la ‘praxis, los principios y sujetos de la Liberación’. Los nudos temáticos analizados nos sirvieron para

proyectar un conjunto de interrogantes y de aportes filosóficos, éticos y políticos al campo pedagógico.

La tercera parte de la investigación, recoge los aportes elaborados por la producción filosófica de Dussel, proyectando y bosquejando vinculaciones, nexos, puntos de encuentro, proximidades y aportes entre la Filosofía de la Liberación dusseliana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. A partir de este ejercicio con pretensiones de dialogicidad, se definen y analizan nuevos nudos temáticos, asociados esta vez a la 'Pedagogía de la Alteridad', a la 'Pedagogía de la Liberación', a las 'Pedagogías para una Comunidad de Vida' y a las 'Pedagogías Decoloniales Latinoamericanas'. Dicho diálogo entre los planteamientos éticos, filosóficos y políticos de Enrique Dussel y algunos referentes de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, arroja relevantes insumos para nutrir y fortalecer nuestros proyectos pedagógicos con anhelos liberadores.

En la cuarta parte de la investigación, incorporamos un capítulo con conclusiones generales, donde retomamos los supuestos iniciales de la investigación, reconocemos puntos de encuentro entre la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, y bosquejamos horizontes para la construcción de proyectos político-pedagógicos desde el movimiento popular. Finalmente agregamos un anexo, que contiene una entrevista personal realizada al filósofo argentino-mexicano en la ciudad de Mendoza durante el año 2012, con el objeto de recoger sus reflexiones sobre el carácter pedagógico de la Filosofía de la Liberación, identificar sus aportes categoriales para la configuración de pedagogías liberadoras, re-conocer el diálogo realizado con pedagogos como Paulo Freire e Iván Illich y bosquejar una crítica al eurocentrismo presente en el currículum.

No podemos iniciar la siguiente investigación sin agradecer con inmenso cariño a todos y todas quienes de manera directa o indirecta hicieron posible su elaboración: Desde el 'mundo académico' agradecemos a Lidia Rodríguez y Jaime Massardo, Directora y Co-director respectivamente del proyecto, quienes revisaron y corrigieron con agudeza y rigor cada avance de la investigación. Al profesor Rolando Pinto, quien discutió en profundidad y con la pasión que lo caracteriza cada una de las reflexiones políticas y pedagógicas bosquejadas aquí. A las académicas de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Mirtha Abraham y Teresa Ríos, quienes desde diferentes ángulos retroalimentaron la investigación y contribuyeron a configurar nuestra mirada pedagógica. Desde el 'mundo de la militancia', agradecer a los compañeros y las compañeras del Colectivo Diatriba, la Escuela Pública Comunitaria y la Editorial Quimantú, soñadores y soñadoras que en el insomnio de la praxis construyen una sociedad más alegre, digna y rebelde. Y desde el mundo que vive en el calorcito profundo del corazón, a Jorge y Tere (mis padres), a Danilo y Fernanda (mis hermanos), a Thiago, Maty, Osvaldo, Paulina y David (mis sobrinos) y por supuesto a Paula, mi compañera de vida.

PRIMERA PARTE:
Estado del Arte, Reflexiones Teóricas y
Consideraciones Metodológicas

Capítulo 1:

Aproximaciones a la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel.

Apuntes para un estado del arte.

I. A modo de introducción.

Los materiales publicados en torno a los orígenes, desarrollo y vigencia de la Filosofía de la Liberación, y particularmente de la obra de Enrique Dussel son innumerables y variados, puesto que se han dedicado numerosos libros, tesis de grado y posgrado, artículos de revistas académicas (en formato papel y digital), trabajos biográficos, conferencias, ponencias y un largo etcétera. Sin embargo, para acotar el cuerpo teórico de acuerdo a nuestras posibilidades, hemos recogido materiales introductorios a la Filosofía de la Liberación dusseliana existentes en las bibliotecas públicas de Buenos Aires y Santiago, así como también algunos de los trabajos publicados en el sitio web oficial del filósofo.

Los autores argentinos que han dedicado gran parte de su obra al desarrollo de los diferentes postulados de la Filosofía de la Liberación son los filósofos que participaron de su 'acto fundacional' y que con diferente grado de intensidad siguieron escribiendo sobre el tema, entre éstos destacan Juan Carlos Scannone, Horacio Cerutti, Arturo Andrés Roig y por supuesto Enrique Dussel.

También resultan importantes los trabajos elaborados por aquellos filósofos vinculados actualmente a la Asociación de Filosofía y Liberación (AFYL), entre los que destacan Mariano Moreno Villa (España), Hans Schelkshorn (Austria), Raúl Fonet-Betancourt (Alemania), Germán Marquínez y Francisco Beltrán (Colombia), Luis Sánchez Martínez (México), Carmen Bohórquez (Venezuela) y Eduardo Mendieta (EE.UU).

A nivel Latinoamericano, existen numerosos autores -filósofos, sociólogos, historiadores, etc.- que encuentran en las categorías articuladas por la Filosofía de la Liberación, un conjunto de herramientas apropiadas para aproximarse al análisis de la realidad regional, entre ellos cabe destacar los aportes realizados por el autodenominado Grupo Modernidad/Colonialidad conformado por Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Fernando Coronil, entre otros.

Finalmente debemos mencionar los aportes realizados por el filósofo italiano Antonino Infancia, quien ha estudiado los planteamientos de la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, incorporando la crítica de la Modernidad y la renovación del marxismo, y ha traducido gran parte de la obra de Dussel al italiano.

En el presente texto, intentaremos sintetizar algunos debates desplegados sobre la Filosofía de la Liberación dusseliana, enfatizando en sus orígenes, influencias teórico-políticas, vertientes internas y etapas de producción filosófica. En un segundo momento, trabajaremos algunos debates derivados de la revisión bibliográfica sobre la filosofía dusseliana, tales como las discusiones en torno al sujeto del filosofar, la relación con las

ciencias sociales y humanas, el rol asignado al trabajo intelectual, las relaciones con el pensamiento marxista, con la política, con la pedagogía latinoamericana, y finalmente relevamos algunas discusiones sobre la pertinencia de la Filosofía de la Liberación para la actualidad Latinoamericana. El apartado lo cerraremos bosquejando algunos aportes de la Filosofía de la Liberación dusseliana al campo pedagógico.

II. Convergencias y divergencias.

II.1. Sobre los orígenes de la Filosofía de la Liberación.

El documento fundacional de la Filosofía de la Liberación fue elaborado en Argentina el año 1973 y se encuentra firmado por los filósofos Osvaldo Ardiles, Hugo Assmann, Mario Casalla, Horacio Cerutti, Carlos Cullen, Julio De Zan, Enrique Dussel, Aníbal Fornari, Daniel Guillot, Rodolfo Kusch, Daniel Pro, Arturo Roig y Juan Carlos Scannone.

Ahora bien, los orígenes de la Filosofía de la Liberación en América Latina nos remontan a la década de los '60, fundamentalmente en un marco histórico regional signado por procesos de lucha contra el capitalismo dependiente, tardío y periférico, el imperialismo norteamericano y el colonialismo occidental. En este sentido, la Filosofía de la Liberación nació como heredera de los movimientos del '68, es decir como sucesora de un complejo escenario de crisis política, económica, cultural y filosófica expresada en el Mayo francés, el Tlatelolco mexicano, el Cordobazo argentino, etc. (Romero, 2007; Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2008).

Para autores como Enrique Dussel y Juan Carlos Scannone, la Filosofía de la Liberación emergió desde una *generación* de filósofos latinoamericanos, que planteando temáticas diversas, articularon sus postulados en torno a la denuncia de la filosofía occidental, europea, moderna, academicista. La Filosofía de la Liberación nació entonces como respuesta al proyecto imperial de la modernidad eurocéntrica. Parafraseando a Dussel, la Filosofía de la Liberación ha pretendido re-pensar la historia de la Filosofía, por un lado, desde la perspectiva del Centro-Imperial, es decir desde la filosofía moderna occidental que mediante un pensamiento ontológico a deificado al ser y condenado a no-ser al exterior (América Latina, Asia, África); y por otro, desde la perspectiva de la periferia mundial, pensando la realidad desde la exterioridad del ser del sistema (Dussel, 1995; Dussel, Mendieta, Bohórquez, 2008).

El filósofo argentino Horacio Cerutti, rechazó profundamente el uso del concepto de *generación* para referirse a los orígenes de la Filosofía de la Liberación. Para el autor, dicho concepto adscribe a la historiografía liberal y supone cierta unidad en términos etarios e ideológicos, lo cual resulta completamente ajeno a la realidad del pensamiento filosófico argentino de los '60. Por otro lado argumenta, que el concepto de *generación* es empleado para diluir o reemplazar el concepto de clase, lo cual también parece inapropiado. Para Cerutti, la Filosofía de la Liberación nunca ha sido un movimiento orgánico, ya que al interior de su campo se han desplegado abiertos, dinámicos y antagónicos debates (Cerutti, 2006).

Sin duda, la Filosofía de la Liberación se ha constituido como un proyecto intelectual *de* Latinoamérica, no solamente producido *en* la región, puesto que ha promovido un pensar autónomo de los centros de poder mundial, reconociendo el pensamiento latinoamericano desde la opresión y la dependencia. La Filosofía de la Liberación como filosofía latinoamericana, nos invita recurrentemente a analizar sus postulados considerando las condiciones en que fueron producidos, sus determinaciones geo-políticas y las condiciones económicas, culturales e ideológicas a las que se encuentra supeditada.

Al surgir desde la periferia latinoamericana y al lograr articularse con las ciencias sociales, la Filosofía de la Liberación ha generado una ruptura epistemológica que la enlaza con las filosofías africanas y asiáticas. Interpelando a la filosofía occidental, pero sin desconocer su carácter hegemónico, se ha emparentado con los “Estudios Subalternos” nacido en India de la mano de Ranajit Guha y Gayatri Spivak, y los “Estudios Orientalistas” de Edward Said, conformando así un conjunto de *epistemologías fronterizas o epistemologías del sur*, que reconocen su condición de subalternidad, pero que al recoger su propia experiencia histórica, cuestionan las estructuras dominantes y bosquejan posibilidades de superación (Mignolo, 2001).

Otros aspectos asociados a los orígenes de la Filosofía de la Liberación, radican en la crítica al capitalismo central, en su opción por los pobres, oprimidos, explotados y marginados, y en su compromiso con la liberación integral de la humanidad (Infranca, 2000); en el empleo de las ciencias sociales como un pensamiento que posibilita situar y territorializar la reflexión analéctica (Brandani, 2008); y en su concepción geopolítica del conocimiento, es decir, entendiendo la Filosofía de la Liberación como un arma intelectual contra la explotación y la opresión de los pueblos, pero también como un proyecto intelectual de liberación de la filosofía (Mignolo, 2001).

II.2. Primeras influencias teórico-políticas de la Filosofía de la Liberación.

A nivel latinoamericano, ejerció gran influencia en el surgimiento de la Filosofía de la Liberación la polémica entre el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy y su colega mexicano Leopoldo Zea en torno al problema de la autenticidad y originalidad del filosofar en América Latina. En el texto *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, Salazar Bondy planteó que no ha existido una filosofía latinoamericana, ya que ésta sólo se ha limitado a recepcionar y repetir el pensamiento europeo. Latinoamérica, al ser una región cultural dependiente, subdesarrollada y alienada sólo habría producido una filosofía mistificada. Ahora bien, planteaba el autor, para poder construir una filosofía liberadora, se requería previamente romper con el sistema de dominación, subdesarrollo, dependencia y enajenación (Salazar Bondy, 2004).

Leopoldo Zea, respondió a los planteamientos de Salazar Bondy, argumentando que sí ha existido un auténtico pensamiento latinoamericano, y que dejar sus postulados de lado o desaparecerlos es una posición política nefasta. Para el mexicano, el pensamiento filosófico liberador nunca debe partir de cero, y por lo mismo se deben recoger las experiencias pasadas con responsabilidad y conciencia. Además, planteado en términos políticos, no resulta movilizador ni esperanzador el tener que esperar a que nuestra cultura se libere para

comenzar a pensar filosóficamente la liberación (Cerutti, 2006; Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2008).

Junto al debate filosófico de Salazar Bondy y Leopoldo Zea, emergieron desde el pensamiento crítico y la teoría social latinoamericana al menos dos cuerpos teóricos centrales para la conformación de la Filosofía de la Liberación, nos referimos a las teorías de la dependencia y a la teología de la liberación.

Las teorías de la dependencia y el subdesarrollo, articuladas preferentemente por sociólogos, economistas e historiadores como André Gunder Frank, Rui Mauro Marini, Theodonio dos Santos, Aníbal Quijano, Franz Hinkelammert y Luis Vitale, otorgaron relevantes aportes a la Filosofía de la Liberación en torno a la caracterización del capitalismo periférico; las condiciones económicas, políticas e históricas de la dependencia y el subdesarrollo; el análisis de clase de las sociedades latinoamericanas; y la introducción de la teoría del intercambio desigual (Cerutti, 2006; Lowy, 2007; Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2008).

Por su parte, la teología de la liberación y particularmente la obra de Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Pedro Negre y Hugo Assman, influyó profundamente en el desarrollo de la Filosofía de la Liberación. Destaca dentro de la memoria de teólogos y filósofos el Encuentro de San Lorenzo del Escorial, realizado en 1972 en España, donde convergieron y participaron sus principales referentes. La teología de la liberación otorgó reflexiones fundamentales en torno a la incorporación de la utopía dentro del proceso histórico transformador; a la relevancia de la praxis transformadora comprometida con la humanización del mundo; y al desarrollo de la noción de liberación (Cerutti, 2006; Lowy, 2007; Brandani, 2008).

También existieron otras líneas de pensamiento muy influyentes en la conformación de la Filosofía de la Liberación, entre los que destacan los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, particularmente las obras de Herbert Marcuse y Ernst Bloch. Los argumentos de Marcuse presentes en los libros *“El hombre unidimensional”* y *“Un ensayo sobre la liberación”*, con mayor acogida en la intelectualidad Argentina fueron el repudio al marxismo soviético, fortaleciendo el peronismo o la “tercera vía”; el análisis de la ideología en las sociedades súper-industriales; las reflexiones de Bloch sobre la utopía; y la invalidación del proletariado como el sujeto de la revolución, recogiendo la importancia de la contra-cultura (Cerutti, 2006; García Ruíz, 2006).

Finalmente, durante la década del ‘70 fue de gran importancia para los intelectuales latinoamericanos, la obra del martinés-argelino Frantz Fanon, ya que representó el compromiso intelectual con los procesos de liberación del Tercer Mundo. Fanon abordó desde la fenomenología los problemas del colonialismo y la opresión. Para Horacio Cerutti, la obra de Fanon fue asumida acríticamente por numerosos intelectuales argentinos, lo que generó serios problemas políticos. *“La lectura indiscriminada de Fanon entre otros ingredientes, unida a la presencia del movimiento peronista con sus planteos de unidad de clase y cultura nacional y popular, llevó inexorablemente a privilegiar y a priorizar una*

revolución nacional por encima de la revolución social e incluso en muchos casos, olvidando totalmente a esta última” (Cerutti, 2006; p. 260).

II.3. Vertientes internas de la Filosofía de la Liberación.

Sin caer en categorizaciones reduccionistas, existe concordancia bibliográfica sobre la presencia de al menos dos grandes vertientes al interior de la Filosofía de la Liberación. Entre estas diferenciaciones destacan aquellas realizadas por los filósofos Horacio Cerutti y Raúl Fornet-Betancourt, quienes reconociendo el carácter esquemático de sus planteamientos, insisten en plantear las diferencias -incluso antagónicas- presentes en la Filosofía de la Liberación.

Según Horacio Cerutti, desde los inicios de la Filosofía de la Liberación han existido dos grandes posiciones: El sector populista y el sector crítico del populismo. Esquemáticamente se pueden establecer dos subdivisiones. Al interior del sector populista se encuentra el subsector de extrema derecha y el subsector del populismo ingenuo. Y al interior del sector crítico del populismo se encuentra el subsector historicista y el subsector problemático. Los criterios para establecer semejante división no se reducen a aspectos puramente políticos o de militancia partidaria, sino que también se refiere a estructuras discursivas e ideológicas (Sánchez Rubio, 1999; Cerutti, 2006; García Ruíz, 2006).

El aspecto central de la división entre el sector populista y el sector crítico del populismo pasa, según el autor, por la valoración del marxismo. Así, el discurso adscrito al populismo fue abiertamente anti-marxista, mientras que el sector crítico asumió la criticidad del marxismo (Cerutti, 2006; Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2008).

En términos de autores, la clasificación de Cerutti es la siguiente:

Sector populista: En el subsector de extrema derecha o de la ambigüedad concreta se encuentran Rodolfo Kusch, Mario Casalla y Amelia Podetti; mientras que en el subsector del populismo ingenuo se encuentran Juan Carlos Scannone, Osvaldo Ardiles y Enrique Dussel.

Sector crítico del populismo: En el subsector historicista se encuentran Arturo Andrés Roig y Leopoldo Zea; y en el subsector problemático José Severino Croatto, Manuel Santos, Horacio Cerutti, Hugo Assman, Gustavo Ortíz y Augusto Salazar Bondy.

Por su parte, Raúl Fornet-Betancourt ha distinguido al interior de la Filosofía de la Liberación, a diferencia de Horacio Cerutti, la existencia de dos vertientes: Una “ético-cultural” constituida por la obra de Rodolfo Kusch y Carlos Cullen; y otra que sin ser marxista se encuentra orientada al marxismo conformada principalmente por Enrique Dussel. La diferenciación elaborada por el filósofo, se basa en la mediación analítica empleada para la reflexión filosófica *desde y sobre* la práctica liberadora (Scannone, 1999; Fornet-Betancourt, 2001).

A continuación nos detendremos particularmente en la producción filosófica de Enrique Dussel, uno de sus referentes más persistentes, complejos y relevantes.

II.4. Etapas en la producción filosófica de Enrique Dussel.

La obra de Dussel, ha demostrado una considerable inquietud conceptual y filosófica. Por lo mismo, el filósofo Eduardo Mendieta propone abordar la producción intelectual de Enrique Dussel, a partir de tres períodos o estadios intelectuales asociados a su biografía y búsqueda filosófica (Mendieta, 2001; García Ruíz, 2006; Díaz Novoa, 2001).

Como la filosofía piensa realidades concretas, debemos entender la filosofía dusseliana a partir de espacios temporales específicos. Parafraseando a Dussel, al cambiar el lugar de enunciación del discurso filosófico, cambia el contexto, y al cambiar su contexto geopolítico e histórico-social, cambia también la temática filosófica. En coherencia con la biografía del filósofo, se han planteado las siguientes etapas para comprender su obra (Dussel, 1999).

A) De la ontología a la metafísica (1961-1975). Los primeros años de producción filosófica, realizados durante la década de los '60, se circunscriben a una trayectoria que transita desde la ontología heideggeriana, a la metafísica de Emanuel Levinas. Durante su estadía en Francia y Alemania (1961-1966), Dussel fue profundamente influenciado por la ontología de Heidegger y la fenomenología de Husserl, Merleau-Ponty y Ricoeur. Además comenzó a leer la obra del filósofo mexicano Leopoldo Zea (Dussel, 1999).

En los orígenes filosóficos de Enrique Dussel, predominó un discurso con un fuerte “*matiz ontologista de corte heideggeriano*” (Sánchez Rubio, 1999; p. 62), enfatizando en el carácter dominador y la voluntad de poder presentes en el pensamiento europeo moderno. El *ser* europeo occidental, denunciaba Dussel, se presentaba como el único fundamento del mundo, su esencia absoluta cerraba la opción de otras formas o modos culturales.

Entre los años 1961 y 1968, Dussel elaboró tres libros claves: *El humanismo semita*, *El humanismo helénico* y *El dualismo en la antropología de la cristiandad*. Situado en la tradición fenomenológica hermenéutica, Dussel intentó fundar una antropología filosófica que permitiera reconstruir la visión del mundo subyacente al ser latinoamericano. La finalidad de estas obras era cuestionar la visión de historia universal que interpreta los procesos históricos desde el concepto de ‘desarrollo’ como una sucesión lineal del tiempo. Las tres obras mencionadas, intentaron explicar el ser latinoamericano a partir de una visión hermenéutica de su proto-historia. En ellos, se definen categorías antropológicas y éticas de origen griego, semita y cristiano como bases para la comprensión de lo Latinoamericano (Dussel, 1999; García Ruíz, 2006).

Además de los textos mencionados, Dussel se doctora de Historia el año 1967 en la Universidad de La Sorbona con la tesis titulada *El episcopado latinoamericano, institución misionera en defensa del indio (1504-1602)* y un año antes, en 1966 publica el libro *Historia de la Iglesia Latinoamericana*.

Con su retorno a Argentina y particularmente a la ciudad de Mendoza el año 1966, Dussel comienza a empaparse de los planteamientos elaborados por el cristianismo de base, el Concilio Vaticano II, el Encuentro de Medellín, los planteamientos de los teóricos de la dependencia, y los escritos de Orlando Fals Borda sobre la sociología de la liberación. En este contexto, el filósofo se interesa por profundizar en el pensamiento latinoamericano y por bosquejar supuestos de una filosofía liberadora.

Durante los cursos de ética dictados en la Universidad de Cuyo (1969), Dussel comenzará a desplegar argumentos críticos que le permitan fundamentar una filosofía de liberación latinoamericana. Así, publica el texto *Para una de-strucción de la historia de la ética*, en el que planteará que la ética es un momento del ser-en-el-mundo de los hombres, por tanto se realiza en un contexto y en un proceso histórico determinado. Entremezclando sus preocupaciones históricas y filosóficas, el texto de Dussel mantiene una terminología heideggeriana pero con una clara intencionalidad latinoamericana (Marquínez, 1995; García Ruíz, 2006).

El tránsito a la metafísica es realizado entre 1970 y 1974, cuando Enrique Dussel en conjunto con el filósofo español Xabier Zubiri, elaboraron un profundo estudio de la obra de Hegel que dará como resultado el libro *La dialéctica hegeliana*. En la segunda edición de este libro, titulada *Método para una Filosofía de la Liberación*, Dussel incorpora el concepto levinasiano de exterioridad, entendido como aquello situado más allá de la totalidad del ser, más allá de la ontología (García Ruíz, 2006).

Será entonces durante los años '70, y movilizado por el fervor revolucionario de América Latina y el incremento de poder político del peronismo argentino, cuando Dussel comienza a considerar inapropiados los métodos aprendidos en Europa. Paulatinamente, el filósofo problematizará el método hermenéutico y fenomenológico, por creer que ambos contribuían a la exclusión de Latinoamérica y de toda la tradición del pensamiento no occidental. Esto lo llevó a recoger y profundizar en el trabajo del filósofo judío Emanuel Levinas (Mendieta, 2001).

Levinas generó en Dussel una *desorientación subversiva* que lo llevó a desafiar su heideggerismo, y a rechazar el método dialéctico puesto que no daba cuenta de la alteridad. A partir de la metafísica levinasiana, Dussel elaborará el método analéctico o anadialéctico, y además incorporará las categorías de exterioridad, metafísica, mismo, otro, rostro, totalidad, etc. Con Levinas, el filósofo argentino cuestionó la ontología occidental, por reducir el Otro al mismo, negando así la alteridad. El otro levinasiano se concretiza en el indio empobrecido, el negro segregado, el judío exterminado, el asiático discriminado, la mujer objetualizada, el niño manipulado, etc. (Moreno Villa, 1999; García Ruíz, 2006).

Estos planteamientos están presentes en la primera ética dusseliana, concretizada en los libros: *Filosofía ética de la Liberación, volumen III. De la erótica a la pedagógica* (el cual fue re-editado con el título *Filosofía ética de la Liberación*); *Niveles concretos de la ética latinoamericana. Filosofía ética latinoamericana, volumen IV*; y la *Filosofía ética latinoamericana, volumen V* (García Ruíz, 2006).

Los planteamientos de Dussel superan y prolongan al menos tres aspectos del discurso filosófico de Levinas. En primer lugar, Levinas, según Dussel, sigue atrapado en la ideología dominante ya que sólo piensa al Otro desde Europa, es decir desde los márgenes de la injusticia. Levinas no permite considerar a Latinoamérica como el Otro de la totalidad europea. El segundo aspecto que critica Dussel a Levinas radica en el carácter aún abstracto del Otro, ya que se omite su dimensión histórico-objetiva. Para Dussel, el pobre y el oprimido latinoamericano son concretos. Finalmente Levinas quedó estático frente al Otro, ya que no planteó el problema de la liberación, no cuestionó la praxis liberadora. La relación levinasiana con la otredad es quietista y contemplativa, no práxica ni transformadora (Moreno Villa, 1999; Dussel, 1999).

B) De la metafísica al marxismo (1976-1990). El segundo momento de la obra del filósofo argentino, se inscribe en la trayectoria que va de la metafísica al marxismo. Desde su exilio en México (1975), Dussel profundizará en análisis histórico sobre la exclusión, lo cual lo conducirá a la crítica al capitalismo y al mismo tiempo al estudio (no dogmático) de la obra de Karl Marx.

La obra de Dussel en México puede dividirse en dos momentos: Inicialmente cuando sintetiza su trabajo realizado en Argentina y publica el libro *Filosofía de la Liberación* el año 1977, y posteriormente cuando se lanza a leer críticamente la obra de Marx (Sánchez Martínez, 1999).

El libro *Filosofía de la Liberación* perfiló una suerte de marco teórico al proyecto dusseliano de la filosofía de la liberación latinoamericana. Sus planteamientos sintetizan la trilogía antropológica escrita entre 1961 y 1968, y los tres tomos de *Para una ética de la liberación latinoamericana* publicados entre 1970 y 1974.

La relación entre la Filosofía de la Liberación dusseliana y la obra de Marx, ha poseído claramente dos momentos: El primero abiertamente anti-marxista, presente en la obra *Método para una Filosofía de la Liberación*, y un segundo momento fuertemente marxista (Sánchez Martínez, 1999; Díaz Novoa, 2001). “*El pensamiento dusseliano con respecto a Marx no es exactamente igual en todas sus etapas: hay un momento inicial en que rechaza radicalmente el pensamiento de Marx por considerarlo dentro de la llamada ‘ontología de la totalidad’, concepto utilizado para caracterizar el pensar europeo como un pensamiento de la dominación, pero posteriormente en la medida en que se adentra en el conocimiento de esa forma de reflexión, aparece un acercamiento mucho más directo y original al extremo de considerarse a sí mismo un marxista*” (Florian Cata, 2003; p. 1).

El Dussel anti-marxista se engarza en el catolicismo tradicional de Mendoza y Argentina que optó políticamente por el peronismo. Durante las décadas de los ‘60 y ‘70, Dussel resaltó la incompatibilidad filosófica entre marxismo y cristianismo, pero sin distinguir los matices existentes entre el marxismo y la obra de Marx. Así, Dussel rechazó la dialéctica de Marx, la lógica de la totalidad y la imposibilidad de pensar la alteridad del Otro. Cabe precisar que la acogida de la obra del filósofo judío Emanuel Levinas en América Latina, fue realizada por teólogos y filósofos interesados en la liberación, pero como alternativa teórica y política al marxismo. Por lo anteriormente expuesto, hasta el año 1977 Dussel

consideró excluyentes las propuestas metodológicas de Marx y Levinas, sin embargo paulatinamente comenzará a considerarlas complementarias (Sánchez Rubio, 1999; Fornet-Betancourt, 2001).

Según el propio Dussel, las inquietudes que lo aproximaron a la obra de Marx fueron la creciente miseria del continente americano y el brutal problema de la pobreza; la necesidad de efectuar una crítica al capitalismo, sistema responsable de la pobreza, la marginalidad y la exclusión; el interés por dotar de una filosofía económica y política a la Filosofía de la Liberación; y la urgencia de superar el dogmatismo marxista-leninista y afianzar la izquierda latinoamericana (Dussel, 1999).

La revisión dusseliana de Marx, realizada aproximadamente entre 1977 y 1990, dio origen a 4 libros y otros textos. Los libros fueron: *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse, Hacia un Marx desconocido. Comentarios a los escritos del 61-63 y El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*. Estas tres obras fueron editadas por Siglo XXI, México en 1985, 1988 y 1990 respectivamente, mientras que el libro *Las metáforas teológicas de Marx* fue editado en 1993 por la editorial española Estella.

Entre los otros textos escritos sobre Marx, podemos destacar: “*Sobre la juventud de Marx (1835-1844)*”; “*El fetichismo en los estudios de juventud de Marx*”; “*La religión en el joven Marx (1835-1849)*”. Estos tres textos se encuentran en E. Dussel (1982), *Praxis Latinoamericana y Filosofía de la Liberación*. El “*Cuaderno tecnológico-histórico (1851) de Marx*” está en E. Dussel (1984), *Filosofía de la Producción*. Y “*Semejanzas de la estructura de la lógica de Hegel y El Capital de Marx*”; “*Trabajo vivo y Filosofía de la Liberación*”; “*Las cuatro redacciones de El Capital*”, se encuentran en E. Dussel (1994), *Historia de la Filosofía y Filosofía de la Liberación* (Infranca, 2000).

Los análisis dusselianos de la obra de Marx presentados en los textos mencionados, se caracterizaron por revisar el desarrollo intelectual de toda la trayectoria del filósofo alemán; por reconstruir un enorme y complejo corpus teórico; por concluir que Marx no era sólo un hegeliano, sino también un schellingiano, lo que implicaba que el método desplegado por Marx no fuera la dialéctica, sino la analéctica, reconociendo la vida del Otro y el trabajo vivo extraído y apropiado como valor por la burguesía; y finalmente se caracterizaron por rechazar la lectura althusseriana de Marx, planteando que la obra del filósofo debe leerse en términos metafísicos, humanistas y éticos (Sánchez Martínez, 1999; Mendieta, 2001).

C) Del marxismo a la Ética de la Liberación mundial (1991-1999). La tercera etapa de la obra de Enrique Dussel se encuentra trazada por el camino del marxismo a la Ética de la Liberación mundial. Desde 1989 se intenta reformular una Ética de la Liberación de los oprimidos, pero combinando la fenomenología y hermenéutica levinasiana y ricoeuriana, junto a la ética del discurso de Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas.

Con la lectura de Marx, la Filosofía de la Liberación articulada por Dussel reforzó su aspecto político, logrando debatir con fuerza la ética de la comunicación constituida por Apel, Ricoeur, Habermas, Vattimo, Rorty y Taylor, proponiendo la Ética de la Liberación (Infranca, 2000).

En 1989 Dussel comienza a debatir con Karl-Otto Apel, en 1991 con Ricoeur y Rorty, en 1993 con Vattimo y en 1996 con Habermas. El debate entre Karl-Otto Apel y Enrique Dussel se sintetiza en los libros: *Fundamentación de la ética y la Filosofía de la Liberación y Debate en torno a la ética del discurso de Apel: Diálogo Norte-Sur desde América Latina*. El debate con Vattimo se encuentra en el libro *Posmodernidad y Transmodernidad. Diálogos con la Filosofía de Gianni Vattimo*. Finalmente, el debate con Ricoeur y Rorty se encuentra en *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación*.

La Ética de la Liberación formulada por Dussel critica a la filosofía occidental y se manifiesta explícitamente contra la injusticia epocal de la expansión (neo) colonial de Europa. La Ética dusseliana intenta superar el eurocentrismo, a partir del reconocimiento radical del Otro, de los pueblos oprimidos y marginados de Latinoamérica. Otro aspecto criticado por Dussel a la filosofía occidental radica en su opción por la teoría en desmedro de la práctica. Dussel reivindica la praxis vital y las formas de existencia solidaria, reconoce la importancia de la vida política y se compromete con pobres y oprimidos en la lucha por prácticas de justicia (Schelkshorm, 1999).

Para Dussel, la filosofía occidental ha perdido una orientación social, extraviándose de valores morales, del valor de la igualdad, el principio de la convivencia civil, la solidaridad, etc. La filosofía del primer mundo se ha caracterizado por su extrañamiento del ambiente social. En este contexto, la crítica formulada hacia la ética de la comunicación de Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas, es que ésta considera resueltos los problemas humanos asociados a la reproducción de la vida (alimentación, vivienda, vestido, educación, etc.), mientras que para la Ética de la Liberación, las necesidades primarias siguen siendo fundamentales en el tercer mundo.

La Ética de la Liberación dusseliana, fundamentada en la relectura de Marx, Luxemburgo, Gramsci, Bloch, Luckacs y Levinas, ha permitido argumentar la necesidad de luchar por reconocer la voz de las víctimas (explotados, excluidos, negados) del sistema social. Así, la Ética de la Liberación “*expresa una concepción del mundo que denuncia un modo trágico de ser, trágico por la carga de sufrimientos y de dolor que la condición humana soporta en la realidad latinoamericana y del tercer mundo*” (Infranca, 2000; p. 109).

Confrontando el giro lingüístico, Dussel pone en debate tres cuestiones centrales: En primer lugar, antes del discurso y de la comunidad de comunicación, las sociedades deben satisfacer condiciones de supervivencia y preservación. Si eso no se satisface, el discurso se convierte en una idealización vacía. En segundo lugar, las cuestiones éticas se derivan de contextos específicos y los principios universales no son más que la generalización de problemas concretos. Y en tercer lugar, Dussel rechaza el kantismo extremo de Apel y Habermas que no permite relacionar la filosofía moral con el problema del cuerpo. Los autores invisibilizan el cuerpo, lo excluyen de su reflexión, tergiversando así los objetivos de la ética (Mendieta, 2001).

Dussel criticó a Apel y Habermas por no considerar el momento de la *proximidad* o el cara-cara en la acción comunicativa. Para Dussel, el momento de la proximidad, es práctico

por excelencia y se realiza al menos en cuatro niveles: En las relaciones políticas, eróticas, pedagógicas y/o anti-fetichistas. Por otro lado, la hermenéutica de Apel y Habermas carece según el filósofo argentino de contenido material, lo que convertía a la teoría del discurso y la acción comunicativa en teorías sin contenido ni corporalidad (Dussel, 1999).

Cabe agregar que Dussel criticó a la ética del discurso por enfatizar en lo discursivo-racional y postergar lo económico-corporal, y además por no considerar al Otro en tanto Otro e incorporarlo ciegamente en la comunidad ideal de la comunicación. Dussel sentencia que en el mundo real, tres cuartas partes de la humanidad se encuentran fácticamente fuera de la comunidad de comunicación (Díaz Novoa, 2001).

Para finalizar el apartado sobre las etapas de la obra de Dussel, creemos que desde el año 2001 a la fecha podríamos sostener que su producción filosófica, se encuentra transitando un cuarto momento caracterizado por la elaboración de una Filosofía Política de la Liberación. Los siguientes libros formarían parte del período actual al que nos referimos: *Hacia una Filosofía Política Crítica* (2001), *20 tesis de política* (2006), *Materiales para una Política de la Liberación* (2007), *Política de la Liberación. Historia mundial y crítica* (2007), *Política de la Liberación. Arquitectónica Volumen II* (2009), *Carta a los indignados* (2012). Ahora bien, por razones materiales y de factibilidad de nuestro proyecto de investigación, este cuarto momento no será incorporado al análisis.

III. Algunos debates en torno a la Filosofía de la Liberación dusseliana.

III.1. Sujeto del filosofar ¿Pueblo o Clase?

Los debates y pugnas existentes al interior de la Filosofía de la Liberación se materializaron en parte, en el debate en torno al sujeto del filosofar, destacando principalmente las posturas que articulaban la propuesta en la categoría de pueblo y aquellas que enfatizaban en la perspectiva marxista de las clases sociales.

La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel rompió con la filosofía occidental-moderna en torno al problema del sujeto del filosofar, rechazando su reducción al individuo, la conciencia o el yo. Así, Dussel abrió el sujeto del filosofar hasta llegar al pueblo y al nosotros. “*Es la comunidad organizada como pueblo la posibilitadora y efectuada de esa vocación de totalidad y trascendencia que se expresa como filosofía*” (Cerutti, 2006; p. 402).

En palabras de Dussel, “*Pueblo es la nación como totalidad de un sistema político y cultural, histórico, geográfico y concretamente dado. Pueblo en su sentido fuerte es hegemónica y principalmente las clases oprimidas, trabajadoras. Pueblo es igualmente la exterioridad escatológica de aquellos que siendo parte del sistema (siendo en él dominadores o alienados) son al mismo tiempo futuro, pro-vocación o la justicia: El otro que clama justicia desde su posición utópica*” (Citado en Cerutti, 2006; p. 422).

En el libro *20 tesis de política*, Dussel recupera la categoría política de pueblo en sus reflexiones sobre los sujetos colectivos que luchan contra las injusticias del sistema

histórico-social, pero aquí su conceptualización es enriquecida con los planteamientos de Antonio Gramsci. La recuperación del concepto de pueblo por parte de la Filosofía de la Liberación se sustenta en tres pilares: Su simpatía por los movimientos populares, la polisemia de la palabra parece ser apta para la diversidad latinoamericana, y además permite posicionarse críticamente hacia el populismo (Retamozo, 2007).

Para Dussel, el concepto de lucha de clases es insuficiente para explicar el problema de la dependencia y la liberación de América Latina. La liberación no puede reducirse a la clase, y por lo mismo propone la categoría de pueblo, ya que la considera más abarcadora y representativa de la solidaridad entre todos los grupos sociales oprimidos por el sistema y que mantienen prácticas de resistencia. Para Dussel, pueblo es una categoría asociada a *bloque, unión de oprimidos y colectivo histórico transformador* (Fornet-Betancourt, 2001).

Los planteamientos críticos de Horacio Cerutti a la categoría de pueblo articulada por Dussel, se refieren explícitamente a cuestiones políticas: La concepción dusseliana con respecto al sujeto del filosofar se opone al individuo y la clase, y propone al pueblo; se opone al liberalismo y al marxismo, y propone el peronismo. Los planteamientos de Dussel, otorgarán un bello discurso popular a intereses grupales y materiales que priorizan la revolución nacional-popular, por sobre la revolución social (Cerutti, 2006).

III.2. Relación Filosofía/Ciencias Sociales

Conocer e interpretar las problemáticas que aquejan la situación socio-histórica de América Latina, así como la búsqueda de caminos para su transformación, ha impulsado a la Filosofía de la Liberación a mediar con las Ciencias Sociales y Humanas. Así, la Filosofía de la Liberación ha entrado constantemente en diálogo con la sociología, las teorías de la dependencia, con las ciencias políticas y económicas, con la historiografía latinoamericana, con la religiosidad popular, entre otras (Scannone, 1999).

Siguiendo los planteamientos de Scannone, la Filosofía de la Liberación ha permitido integrar las mediaciones analíticas de las Ciencias Humanas y Sociales, siendo capaz incluso de recoger críticamente sus aportes, para luego otorgarles “*situacionalidad histórica y geo-cultural a su universalidad*” (Scannone, 2005; p. 8). En otras palabras, la Filosofía de la Liberación ha tomado los aportes de las Ciencias Humanas y Sociales, dotándolos de reflexión radical y universal, superando así reducciones a una sola dimensión de la vida humana.

Polemizando con la relación dialógica entre la Filosofía de la Liberación y las Ciencias Sociales, el filósofo Horacio Cerutti, plantea que Dussel ha defendido la autonomía y privilegio epistémico de la filosofía por sobre las ciencias. Para Dussel, la filosofía es “*la conciencia crítica de la realidad*”, la filosofía debe “*pensar lo que el pueblo sufre y sentir lo que el pueblo piensa*” (Cerutti, 2006; p. 445). Se piensa desde fuera del pueblo, sin problematizar la posibilidad de tergiversar lo que el pueblo piensa y sufre, es decir sin pensar en el problema asociado a lo ideológico.

Según Horacio Cerutti, los planteamientos de Dussel, exaltan la posición de la filosofía respecto de otros campos epistemológicos, otorgando relevantes poderes a las decisiones del filósofo en comparación con el científico. “*El político reprimido que hay en este filósofo reaparece como supremo, irrefutable e inapelable legislador y juez de las ciencias*” (Cerutti, 2006; p. 453).

Continuando con Cerutti, se sostiene que para Dussel “*la filosofía es, sin ninguna duda, un saber auto-suficiente y fundamental que puede prescindir de las ciencias, porque expone aquello que es el fundamento de las mismas. La filosofía es el supremo criterio de criticidad respecto de las ciencias*” (Cerutti, 2006; p. 381). Esta concepción decisiva de la filosofía sobre las ciencias, demuestra que para Dussel la propuesta de partir de lo fáctico y lo real es mistificado, priorizando lo simbólico.

III.3. El rol del intelectual

Problematizando la función otorgada por la filosofía occidental moderna al intelectual, la Filosofía de la Liberación dusseliana, ha planteado que la responsabilidad del intelectual recae en la confrontación con el Otro, es decir, abandonando las certezas propias, analizando las formas de exclusión y reconociendo la dignidad e identidad del Otro. La comprensión hermenéutica del Otro es un reclamo a la responsabilidad. El intelectual debe ser capaz de afirmar al Otro, reconocer la validez de sus interpretaciones, para así, desde la exterioridad y desde la comunidad de víctimas, fortalecer el contra-discurso crítico (Infranca, 2000; Romero, 2007).

Los intelectuales deben comprometerse con la solidaridad, para lograr así ser, pensar y actuar *desde* y *sobre* el pueblo oprimido, excluido y explotado. La relación intelectuales/pueblo debe ser superada, rompiendo por un lado la voluntad de poder del intelectual y aprendiendo por el otro a escuchar la sabiduría popular (Sánchez Rubio, 1999).

Las críticas de Horacio Cerutti y José Luis Rebellato a la concepción dusseliana sobre el rol del intelectual, fueron contundentes. El intelectual y el filósofo fueron presentados por Dussel como un sujeto externo al Otro oprimido, ajeno al pueblo latinoamericano. Al concebirse como maestro o como superioridad ética, los planteamientos de Dussel no distan de posiciones vanguardistas ni elitistas.

Cerutti explicita los pasajes en que Dussel caracteriza la función del intelectual de manera vanguardista y elitista. “*Se deberá distinguir el intelectual colonizado que se convierte en la inteligentzia de la revolución, del trabajador revolucionario de la cultura, que situado desde el seno mismo del pueblo, sin ser un intelectual, constituirá el momento fontanal de la cultura revolucionaria o liberadora*” (Cerutti, 2006; p. 413).

Finalmente, Cerutti plantea que para Dussel el intelectual se asemeja a un profeta. El profeta des-obnubila, desnaturaliza, critica el sistema. Para esto interpela al Otro, lo exhorta, estimula e invita a problematizar la realidad. Según Dussel, sólo el filósofo posee

la potencialidad para poner en crisis la totalidad, ya que el filósofo identificado como profeta habla desde la exterioridad del sistema (Cerutti, 2006; Rebellato, 2008).

Para Cerutti, los planteamientos del filósofo Enrique Dussel, deben romper con concepciones contemplativas, individualistas y desinteresadas del saber y contribuir a forjar una filosofía para la praxis transformadora.

III.4. Filosofía de la Liberación y Marxismo

Como ya mencionamos, en la década de los '80 Dussel comenzó a analizar con rigurosidad la obra de uno de los máximos referentes de la filosofía occidental: Karl Marx. Para impulsar el desarrollo de dicho trabajo, fueron muy estimulantes las críticas elaboradas desde el marxismo por Horacio Cerutti sintetizadas en su libro *Filosofía de la Liberación Latinoamericana*. Para Cerutti, la Filosofía de la Liberación elaborada por Dussel no formulaba críticas al imperialismo, la dominación y la opresión desde categorías marxistas, ya que sus análisis no incorporaban factores políticos, económicos ni de clase (Cerutti, 2006).

Inicialmente Dussel abordó la obra de Marx desde posiciones no marxistas, pero extremadamente motivado por comprender y transformar los problemas de la explotación, la opresión y la pobreza de Latinoamérica. La lectura de la obra del filósofo alemán, permitió a Dussel clarificar y profundizar en los conceptos de pueblo, pobre, extrañamiento, alienación, exclusión, opresión y explotación; así como también le permitió analizar el problema de la dependencia de América Latina y criticar el marxismo en sus vertientes althusserianas y estalinistas. Cabe agregar que en la lectura de los *Grundrisse*, el filósofo argentino encontrará proximidades con las categoría de alteridad y exterioridad trabajadas por el pensamiento levinasiano (Sánchez, Martínez, 1999; Infranca, 2000; Mendieta, 2001; Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2008).

Dussel recogió de Marx la crítica al modo de producción capitalista y particularmente el problema de la pobreza. La matriz crítica *desde-donde* Marx acusó al capitalismo es la pobreza, entendida como sufrimiento del hombre, limitación de sus necesidades y negación de su existencia. La pobreza es, desde el punto de vista lógico, la negación de la existencia; desde lo social, la negación de las necesidades materiales; y desde lo ético, la negación del hombre. Según Dussel, “*Marx pretendía en realidad desarrollar una negación de la negación, es decir, una negación de la pobreza*” (Citado en Infranca, 2000; p. 84).

También con la lectura de la obra de Marx, Dussel incorporó el concepto de alienación, en tanto negación del otro como otro. En palabras de Dussel: “*Toda alienación política, erótica, pedagógica o fetichista se consumará en su respectiva economía, (...) en la subsunción del otro en la totalidad. En nuestra sociedad, el capital aliena al otro, lo compra, paga por su capacidad de trabajo y lo transubstancia en sí mismo. El asalariado, alienado, es ahora ontológicamente un momento del capital, “lo mismo” (...)*” (Infranca, 2000; p. 79)

Sin haberse declarado como marxista, Dussel ha formulado una Ética de la Liberación, considerada por algunos de sus intérpretes como la ética del marxismo jamás escrita. Con la Ética de la Liberación, Dussel logró nutrir desde el cristianismo a los planteamientos marxistas, argumentando que el primero posibilita un aprendizaje de indignación frente a la violencia, la injusticia y el sufrimiento del otro. Sin duda, fueron los escritos de Ernst Bloch, aquellos que permitieron a Dussel reconstruir arqueológicamente en la obra de Marx, la *corriente cálida del comunismo*. De hecho, Dussel planteó que en el marxismo operan metáforas hebraicas y cristianas alusivas al “Dios de los pobres” (Infranca, 2000; Petruccelli, 2007).

De acuerdo a lo planteado, la dialéctica marxiana posee para Dussel un profundo componente ético. Los planteamientos de Marx, al partir de la exterioridad del trabajo vivo o del trabajador como fuente de valor, permiten juzgar éticamente las relaciones sociales de dominación propias del capitalismo.

La interpretación de Dussel sobre Marx, ha intentado afirmar que la categoría central articulada en toda su obra no es la de totalidad sino la de exterioridad. Dussel explica la presencia de la categoría de exterioridad a partir de la influencia del Schelling maduro en la obra de Marx. En este sentido, la dialéctica marxiana es más heredera de la dialéctica de Schelling que de la de Hegel. La perspectiva schellingiana de la exterioridad del ser, es asumida –según Dussel- en la categoría marxiana de *trabajo vivo*. Marx situó el origen de la dialéctica en la exterioridad del *trabajo vivo* (Fornet-Betancourt, 2001).

Polemizando con los planteamientos de Dussel, algunos teóricos como Orlando Florian Cata, Ofelia Schutte, Gilberto Pérez Villacampa, José Luis Rebellato y Ariel Germán Petruccelli, han afirmado que los análisis de Dussel han manipulado, forzado y tergiversado los planteamientos de Marx, generando así un proceso de *dusselinización de Marx*. Para los autores, el error de Dussel ha consistido en aislar y presentar unilateralmente algunos conceptos de Marx que fueron trabajados por el filósofo alemán de manera dialéctica (Florian Cata, 2003; Petruccelli, 2007; Rebellato, 2008).

A diferencia de lo planteado recientemente, otros filósofos han preferido enfatizar en las implicancias para la Filosofía de la Liberación de la lectura de Marx. Así, por ejemplo para Fornet-Betancourt, con la lectura exhaustivamente de la obra de Marx, Dussel corrigió numerosos planteos de los primeros escritos sobre la Filosofía de la Liberación, y además transformó la dialéctica marxiana en el método analéctico. Para el filósofo italiano Antonino Infranca, la riqueza de la lectura de Marx radicó en su originalidad, puesto que fue realizada *desde* la perspectiva del pueblo latinoamericano, es decir desde una comunidad constituida a partir de la condición de explotación y pobreza (Infranca, 2000; Fornet-Betancourt, 2001).

Los aportes de Dussel al marxismo latinoamericano son múltiples, sin embargo nos interesa recalcar los siguientes: En primer lugar, Dussel enfatizó en la necesidad de continuar desarrollando desde América Latina, los planteamientos de Marx en términos temáticos y metodológicos. Para Dussel “*Marx representa, pues, un modelo de pensamiento crítico del cual no se debería tanto la teoría ya elaborada en la ejecución de la crítica histórico-*

práctica (por ejemplo, la crítica al capitalismo hecha por el propio Marx) como la perspectiva metodológica de la dialéctica crítica. Esta es la idea rectora en que se guía Dussel para articular su aporte a una continuación de Marx que sea, al mismo tiempo, marxista y latinoamericana” (Fornet-Betancourt, 2001; p. 343).

En segundo lugar, los aportes de Dussel al marxismo latinoamericano deben considerarse como un intento metodológico. Para el filósofo argentino, el marxismo latinoamericano debe continuar creativa y rigurosamente el método de Marx, “*el marxismo tal como lo dejó Marx no es suficiente*”, su obra no constituye una verdad intocable, sino más bien debe considerarse de manera inconclusa. Se propone así, combatir desde la dialéctica crítica todos aquellos esbozos teóricos que han bloqueado las potencialidades metodológicas de Marx (Sánchez Martínez, 1999; Fornet-Betancourt, 2001).

Finalmente, nos interesa agregar que para Dussel, el pensamiento marxista latinoamericano debe continuar desarrollando la dimensión crítico-racional de la modernidad, pero incorporando la dimensión ética, es decir entendiendo el marxismo como “*un modelo de cooperación dialéctica entre el conocimiento científico y la crítica ética*”. Sólo desarrollando una racionalidad crítico-ética, el marxismo latinoamericano podrá dotar de vigencia y actualidad la crítica al capitalismo y la propuesta del socialismo (Fornet-Betancourt, 2001; p. 353).

III.5. Filosofía de la Liberación y Pedagogía Crítica Latinoamericana

La producción filosófica de Dussel ha entregado relevantes aportes a las pedagogías críticas latinoamericanas, puesto que sus diferentes planteamientos han permitido: analizar el problema de la formación ética y ciudadana, incorporando el proceso de concientización y el desarrollo de una democracia radical; enriquecer los argumentos sobre la naturaleza política de la educación; y esclarecer la concepción del sujeto político-pedagógico (López, 2006).

Durante la década de los ‘70, Enrique Dussel recogió la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, insertando sus planteamientos en los pilares de su primera Ética de la Liberación Latinoamericana. Para Dussel, la obra de Freire siempre se preocupó del problema de la conciencia moral del Otro (el hijo, el pueblo, el ciudadano, la cultura popular, etc.) lo que remitía sin lugar a dudas a concepciones éticas y políticas.

Para Dussel, el planteamiento freiriano de la concientización¹, contiene una teoría de la formación de la conciencia moral del Otro, que permite construir una ética crítica y contribuye a la liberación produciendo un nuevo sistema de eticidad. Para el filósofo

¹ Importante resulta señalar que Dussel se afirma en los planteamientos sobre la concientización elaborados por Paulo Freire en *La educación como práctica de la Libertad* y *la Pedagogía del oprimido*, por lo que no logra visualizar el dinamismo del concepto para Freire, quien precisamente acusa sus primeros escritos de ser muy idealistas, puesto que en ellos pareciese que basta con la conciencia para transformar la realidad y avanzar en la liberación, sin asignar mayor relevancia a la acción y la lucha (Gadotti y Torres, 2001).

argentino-mexicano, los planteamientos freirianos sobre la concientización son congruentes con la perspectiva de la alteridad bosquejada por la Filosofía de la Liberación.

Además para Dussel, Freire definió las condiciones de posibilidad para el surgimiento de la razón ético-crítica como condición de un proceso educativo integral. Así entonces, Dussel valoró la acción pedagógica descrita por Freire, puesto que ésta recogía la relevancia de la práctica dialógica intersubjetiva y comunitaria (López, 2006).

Para Dussel, el problema central de la pedagogía es un problema de proyecto, un problema político de futuro. El método *viene después* del argumento proyectual. Con respecto a la relación proyecto-método, Dussel planteó que “*todo depende en definitiva del proyecto que tenga un sistema pedagógico. Sabemos que el proyecto es el fundamento ontológico, el ser de una totalidad dada (la totalidad vigente) o futura (el proyecto de liberación)*” (Citado en Infranca, 2000; p. 101).

La claridad del proyecto permite precisar métodos. El problema del proyecto es político, sociológico, económico y pedagógico, pero el problema del método es exclusivamente pedagógico. Para Dussel, la autonomía de la pedagogía radica en la elección de los métodos educativos. Para elaborar el proyecto, la pedagogía debe co-participar con otras ciencias y sectores de la comunidad (Infranca, 2000). En este punto, nos parece particularmente peligrosa la disociación realizada entre proyecto y método, pues precisamente el neoliberalismo se ha servido de ella para tecnificar la praxis pedagógica y reducir su quehacer a aspectos técnicos. El problema político del método amerita un largo debate.

Con respecto al método pedagógico, Dussel aporta dos grupos de reflexiones asociadas al rol del sujeto docente y a los contenidos que debiesen enriquecer la praxis dialógica. Con respecto al primero, Dussel plantea que el profesor se presenta al oprimido latinoamericano como aquel que lo prepara para su inserción funcional al sistema. Pero si el maestro deviene sujeto con conciencia crítica, es decir, si se constituye como exterioridad al sistema e interactúa con el estudiante, puede llegar a estremecer, despertar y luchar con el estudiante. El profesor debe hacer confrontar su proyecto de vida con el proyecto instrumental. La praxis pedagógica debe ser liberadora, es decir, servicio e instrumento para construir un proyecto de vida del oprimido y excluido (Infranca, 2000).

Refiriéndose al contenido material de la praxis dialógica, Dussel plantea que la misma debe ser aportada por los propios sujetos pedagógicos (educadores/educandos). Los contenidos deben emerger de la realidad material de la vida, por ende serán contenidos emergentes desde la opresión, la exclusión, la explotación, pero con un carácter profundamente liberador.

Finalmente, nos interesa sintetizar al menos cinco aspectos del discurso dusseliano que apoyan o contribuyen al desarrollo de las pedagogías críticas latinoamericanas: En primer lugar, las pedagogías críticas deben retomar la ética elaborada desde la otredad o desde la perspectiva de los oprimidos; segundo, la ética de la liberación ha permitido posicionarse con claridad frente al problema de la Modernidad y la Posmodernidad; tercero, la Filosofía de la Liberación dota de esperanza el discurso de la crítica; la Filosofía de la Liberación ha

contribuido a la radicalización de la democracia y la transformación del sistema-mundo; y en quinto orden, la ética de la liberación al no ser individualista, sino comunitaria, permite fortalecer la praxis liberadora de la “comunidad de víctimas” (López, 2006).

III.6. Sobre la pertinencia de la Filosofía de la Liberación

Para Juan Carlos Scannone, la vigencia de la Filosofía de la Liberación radica en la actualidad de la opresión y exclusión de las mayorías. La principal consecuencia de la globalización neoliberal es la exclusión social, reflejada en los altos índices de desempleo estructural. El mercado, se ha configurado como el motor de la injusta concentración de la riqueza y la brutal desigualdad social. La liberación humana integral, sigue siendo urgentemente necesaria. La filosofía debe recuperar “*la liberación como tema de reflexión, como actitud existencial y política y como práctica histórica, aún teórica*” (Scannone, 2005; p. 2).

Scannone, reconoce al menos dos aspectos que le otorgan actualidad a la Filosofía de la Liberación: Su opción por los pobres y la liberación humana integral, y su empleo de las ciencias humanas y sociales como mediación de un pensamiento filosófico situado que reflexiona analécticamente.

Los principales desafíos para la Filosofía de la Liberación, pasan por: negar la exclusión con una ética radical; contribuir desde el pensamiento holístico de la filosofía a plantear una globalización alternativa al neoliberalismo; reconocer unidades políticas más amplias que el Estado a fin de reconocer el bien común a nivel internacional; fomentar e incrementar la participación de la sociedad civil y articularla con la sociedad política; encuadrar la economía en marcos ético-políticos que la orienten al bienestar social (Scannone, 2005).

Para Hector Samour, no resulta suficiente proclamar que la Filosofía de la Liberación se encuentra vigente porque persisten la pobreza y la exclusión de las mayorías. Su vigencia radica en la necesidad de impugnar *todos* los postulados de la cultura occidental, desde sus orígenes griegos hasta la posmodernidad filosófica.

La Filosofía de la Liberación se encuentra en una posición más que interesante, pues por un lado, la despedida posmoderna de los grandes relatos, permite someter a una crítica radical al eurocentrismo de la modernidad ilustrada, y por otro lado, posibilita un proyecto de liberación de la humanidad basado en el respeto, la justicia y la igualdad de los pueblos.

La Filosofía de la Liberación debe lograr procesar los problemas teóricos y prácticos planteados por la posmodernidad, pero sin renunciar a la búsqueda racional de alternativas frente a las injusticias, es decir “*sin renunciar al espíritu crítico de la modernidad ilustrada*” (Samour, 2005; p. 132).

La posmodernidad al tensionar y cuestionar radicalmente a la modernidad ilustrada, ha obligado a la Filosofía de la Liberación a repensar sus bases teóricas. Ciertamente los países periféricos requieren una filosofía crítica y liberadora, sin embargo la misma debe configurarse con claves distintas a las de los ‘70. La Filosofía de la Liberación no debe

abandonar la crítica racional ni la necesidad de la praxis individual y colectiva de la transformación social.

La posmodernidad ha cuestionado diferentes planteamientos de la Filosofía de la Liberación, los cuales se perfilan en la actualidad como desafíos teóricos ineludibles. Entre ellos podemos destacar sus pretensiones de liberación universal; la opción por lo pobres y excluidos como lugar privilegiado para comprender y transformar la realidad histórica; la concepción de la filosofía como actividad que ilumina y orienta una praxis liberadora; y la propuesta de una meta utópica del proceso liberador (Samour, 2005).

Para Ignacio Ellacuría, la Filosofía de la Liberación no ha logrado insertarse en una praxis liberadora. La Filosofía de la Liberación debe pensarse *desde, para y al servicio* de los oprimidos, explotados, pobres, etc. La abstracción y las buenas intenciones de la Filosofía de la Liberación deben pasar a ser eficazmente liberadoras. El trabajo de la Filosofía de la Liberación debe ser siempre concreto y por lo mismo, no puede existir una única Filosofía de la Liberación, su configuración debe ser geo-histórica (Samour, 2005).

La Filosofía de la Liberación, debe articularse en un proyecto histórico-social que posibilite la concretización de la alteridad, y que esta no sea sólo un enunciado. Un proyecto histórico de liberación se construye en las experiencias populares de lucha, acumuladas por siglos, y que generan formas organizativas y de acción que viabilizan el proyecto. *“El pensar (...) que no se compromete con la realidad histórica (...) es un pensar sofisticado, inauténtico y cómplice con el statu quo, con la dominación imperial y con el asesinato del pobre, del marginado, del explotado, del alienado”* (Beltran Peña, 1983; p. 47).

La vigencia de brutales procesos de exclusión y dominación social; la perpetuación de la dependencia Latinoamericana al capitalismo, el eurocentrismo, el colonialismo; la urgencia de potenciar procesos liberadores en defensa de la vida de las comunidades; la interpelación de justicia que emana desde la Alteridad oprimida, y así un largo etcétera, nos permiten sostener la vigencia e importancia de re-leer con rigurosidad la obra del filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel.

IV. Aportes iniciales de la Filosofía de la Liberación dusseliana al campo pedagógico

A partir de la revisión bibliográfica *sobre*² la obra del filósofo argentino-mexicano, tenemos la certeza de que no se han investigado ni analizado en profundidad sus aportes al campo pedagógico, lo que dota de pertinencia y relevancia nuestro proyecto de investigación.

Desde nuestra perspectiva, si bien los debates explícitos en torno a la relación entre la Filosofía de la Liberación y el campo pedagógico han sido escasos, nos parece que en los

² Las reflexiones explícitas de Enrique Dussel sobre la Pedagogía o ‘La Pedagogía Latinoamericana’, serán analizados en profundidad en la segunda parte de ésta investigación.

debates filosóficos, éticos y políticos instalados por la filosofía dusseliana residen numerosos componentes teóricos que pueden fortalecer la praxis pedagógica. Con el afán de sintetizar los debates relevados, nos parece importante bosquejar algunos aportes de la Filosofía de la Liberación dusseliana al campo pedagógico. Desde nuestra perspectiva, la literatura 'sobre' la obra de Enrique Dussel, instala al menos los siguientes temas:

a) La Filosofía de la Liberación empuja a las pedagogías a posicionarse ético-políticamente desde los/as Otros/as del sistema hegemónico, desde los/as oprimidos/as, los/as explotados/as, los/as excluidos/as, etc.

b) La Filosofía de la Liberación dusseliana reivindica formas de organización de la vida humana, basadas en una existencia solidaria, de ayuda mutua, abierta al dolor de los/as pobres y los/as oprimidos/as, comprometida y responsable con el sufrimiento humano.

c) La filosofía dusseliana permite a las pedagogías bosquejar críticas y propuestas para superar el eurocentrismo, la colonialidad, el occidentalismo y la dependencia, fenómenos presentes aún con fuerza en América Latina.

d) La Filosofía de la Liberación propone generar pensamiento para la acción, es decir argumenta que no basta con la crítica denunciante y desveladora, sino que se requiere el ejercicio de una praxis liberadora, lo cual se articula perfectamente con la tradición crítica del campo pedagógico.

e) La obra de Dussel, invita a las pedagogías a reivindicar al pueblo y las comunidades como sujetos políticos colectivos, relevantes a la hora de construir procesos histórico-sociales de liberación.

f) La filosofía dusseliana establece una relación dialógica con las Humanidades y las Ciencias Sociales, lo que permite re-encontrar el diálogo distanciado por concepciones tecnicistas entre Filosofía y Pedagogía.

g) La Filosofía de la Liberación concibe al intelectual (y potencialmente al pedagogo) como un sujeto que debe ser responsable con el sufrimiento humano, que debe reconocer la dignidad y alteridad de los/as Otro/as, que debe comprometerse y ser solidario con las luchas populares.

h) La obra de Dussel, en diálogo con la pedagogía de la Liberación, recoge la importancia de generar procesos de concientización con el/la Otro/a, a partir del despliegue de una práctica dialógica intersubjetiva y comunitaria.

i) Finalmente, la filosofía elaborada por Dussel, permite insertar proyectos pedagógicos, en proyectos históricos y políticos de carácter liberador integral, es decir coherente con las necesidades de producir y reproducir formas de vida comunitaria, dignas, alegres y justas.

Capítulo 2: Reflexiones teórico-políticas sobre las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

En el presente apartado, intentaremos aproximarnos teóricamente a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, cuerpo teórico-práctico diverso, complejo, dinámico y resbaladizo a la hora de intentar ejercicios de conceptualización. Para acercarnos y lograr una caracterización germinal, comenzaremos por posicionarnos desde el concepto de ‘campo pedagógico’, relevaremos algunos debates clásicos y contemporáneos desplegados al interior del campo, para finalmente historizar e identificar ejes constitutivos de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

I. Sobre el concepto de ‘Campo Pedagógico’

Para poder aproximarnos al debate en torno a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, debemos realizar un ejercicio previo que nos permita entender a la Pedagogía como un espacio plural, dinámico e histórico, atravesado por intereses de diversa índole y por relaciones de poder asimétricas. Desde ésta perspectiva, nos interesa rescatar el concepto de ‘campo’ desarrollado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, el cual refiere a relaciones de poder, a luchas y disputas entre agentes e instituciones por la hegemonía dentro de una esfera social. El concepto de ‘campo’ como ‘metáfora espacial’ desvela el carácter no neutral de las dimensiones sociales, explicitando su politicidad, reconociendo las dinámicas de conflicto, competencia y/o complementariedad entre los actores y las instituciones. Desde esta perspectiva, reconocer la pedagogía como un ‘campo’ nos invita a analizarla como un sistema de relaciones diferenciales y desiguales donde los agentes se disputan los recursos de poder y dominación. En otros términos, el concepto de ‘campo pedagógico’ nos invita a comprender nuestra disciplina como un escenario de luchas internas en que distintos grupos de intelectuales, académicos, profesionales y de instituciones de diversa índole, se enfrentan por configurar nuevas relaciones de poder, por establecer jerarquizaciones, por lograr la hegemonía (Bourdieu, 2002; Puiggrós y Gómez, 2003).

Recoger el concepto de ‘campo pedagógico’, permite a las Pedagogías Críticas reconocer explícitamente la vinculación entre poder y cultura, y avanzar en el develamiento de las relaciones existentes entre poder/saber. A su vez, contribuye a entender que nuestro campo se ha configurado a partir de distintas correlaciones de fuerza, lo que ha generado discursos y prácticas pedagógicas dominantes que han logrado subalternizar, in-visualizar, marginar y silenciar a otras. Tras la noción de ‘campo’ reside también la dualidad de las relaciones de poder entre dominadores y dominados. Así entonces, el concepto de ‘campo’ conlleva el reconocimiento explícito de que la pedagogía no es neutra, ni universal, ni objetiva, puesto que en ella se despliegan contradicciones, disputas culturales, ideológicas, políticas, filosóficas. La pedagogía es un campo en tensión donde se enfrentan relaciones de poder asimétricas y donde permanentemente se sintetizan acuerdos, compromisos y conflictos (Apple, 1996 y 2000; Giroux y McLaren, 1998; Puiggrós y Gómez, 2003).

Lo anterior nos alerta contra aquellas corrientes que reducen la pedagogía a aspectos técnicos, instrumentales, mecánicos. Dichas corrientes asociadas originariamente al positivismo, han establecido una disociación entre filosofía y pedagogía, lo que permitió desarrollar procesos de tecnificación del campo. Desde los orígenes de la pedagogía moderna estas corrientes han intentado disociar lo técnico de lo político, por lo que han pensado el campo pedagógico como espacio exento de relaciones de poder, es decir, escindiendo las complejas relaciones entre saber y poder (Nervi y Nervi, 2007; Grinberg, 2008).

El reduccionismo técnico de la pedagogía ha sido el responsable de volver la enseñanza opaca y rutinaria, de deificar los recursos de aprendizaje, de burocratizar la práctica docente, de encerrar la pedagogía a los muros de la escuela y del aula, amarrándola a planificaciones y evaluaciones estandarizadas, de despojar a los pedagogos de la posibilidad de pensar el eje escuela-sociedad-cultura, y de lograr desvincular la pedagogía de las dimensiones filosóficas, éticas y políticas. Desde una perspectiva crítica, la pedagogía no puede reducirse a lo empírico o a lo técnico-instrumental, sino que debe abrirse al ‘deber ser’, a los problemas valóricos y éticos de la sociedad actual, debe trabajar por dignificar la vida de los sujetos. Por lo mismo, el desafío sigue siendo incorporar la eticidad, la politicidad, la liberación, la racionalidad-crítica como aspectos relevantes del campo pedagógico (Giroux, 1990; Manacorda, 1995; Adorno, 1998; Nervi y Nervi, 2007).

II. Algunos debates al interior del campo pedagógico

Antes de presentar algunos debates desplegados al interior del campo pedagógico, nos interesa explicitar nuestra posición inicial sobre lo pedagógico. Recogiendo la tradición gramsciana, creemos que lo pedagógico refiere a todas aquellas relaciones sociales asociadas a la reproducción/transformación del sistema hegemónico, por tanto las relaciones entre padres-madres y sus hijos/as, las relaciones entre los políticos y los/as ciudadanos/as, entre los/as docentes y los/as estudiantes, entre los/as doctores/as y sus pacientes, y así muchas más, son todas relaciones pedagógicas (Gramsci, 1971; Dussel, 1973). Ahora bien, a esto habría que agregar que, las relaciones pedagógicas se encuentran sobre-determinadas (categoría althusseriana) dentro de complejas redes de prácticas y sentidos sociales (políticas, económicas, culturales, ideológicas, etc.), es decir, podemos afirmar la existencia de relaciones pedagógicas en diferentes planos sociales (no sólo en la escuela o en las esferas de los sistemas educativos), y a su vez, podemos sostener que las dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales co-constituyen las relaciones pedagógicas. Dicha conceptualización inicial nos parece importante, en tanto permite realizar lecturas pedagógicas de diferentes procesos sociales, no únicamente de la escuela y las instituciones educativas (Puiggrós, 1998; Puiggrós y Gómez, 2003; Rodríguez, 2013).

Entrando al punto del apartado, cabe señalar que al interior del campo pedagógico han existido enormes debates que se encuentran abiertos e irresueltos hasta la actualidad. Entre los debates ‘clásicos’ de la pedagogía encontramos aquellos asociados a su estatus epistemológico, a la relación entre la Pedagogía y Ciencias de la Educación, y a su carácter teórico, práctico o teórico-práctico. Entre los debates más contemporáneos, encontramos aquellos referidos a su dimensión ético-política, a su articulación con el pensamiento crítico

y su potencial transformador, y el lugar protagónico asignado a la subjetividad (Nervi y Nervi, 2007; Hillert, Graziano y Ameijeiras, 2011).

Sólo con el afán de presentar algunos de los ‘debates clásicos’ señalados, desde pedagogos Latinoamericanos vigentes, nos interesa plantear que las discusiones sobre el estatus epistemológico de la pedagogía, iniciadas hace un par de siglos, aún se encuentran inconclusas. Las reflexiones sobre su objeto de estudio, sus campos de ocupación, sus demandas sociales, se hallan en fuertes tensiones sobre todo con las Ciencias de la Educación. A propósito de éste debate entre Pedagogía/Ciencias de la Educación, la pedagoga argentina Julia Silber, sostiene que “*La identificación de la pedagogía no pasaría por un estatuto epistemológico supuestamente más o menos jerarquizado, sino por su mirada compleja y propositiva con relación al conocer fragmentado y explicativo de las ciencias de la educación*” (Silber, 2011; p. 18). La pedagogía, desde la visión de la autora (compartida por nosotros), debe sostener su visión general e integradora de las prácticas educativas, corriéndose de la fragmentación y disolución de las Ciencias de la Educación, pero logrando dialogar con los planteamientos de otras disciplinas.

En relación a lo planteado, la pedagoga chilena Maria Loreto Nervi y su hermano Hugo Nervi, formulan una interesante pregunta para reflexionar sobre la disciplina pedagógica: *¿Existe un saber pedagógico orgánico y organizado o existe un conjunto de saberes dispersos?* La respuesta que barajan los autores, se posiciona por la segunda opción, sosteniendo que existe un campo confuso, donde conviven saberes dispersos e imprecisos, surgidos más de una práctica profesional, que de una revisión disciplinaria a la luz de principios epistemológicos. Por lo mismo, avanzan con claridad los pedagogos, es preciso configurar una ‘nueva concepción científica’ de la pedagogía, basada en la complejidad propia de su historicidad, multidimensionalidad y dinamismo. La pedagogía, al ser una ciencia social y humanista, debe abordar su objeto de estudio sin fragmentarlo, sin aislar las variables, sino que apuntando a integrarlas y articularlas. Para avanzar en esa dirección se deben entrelazar métodos analítico-descriptivos, con métodos hermenéuticos y socio-críticos (Nervi y Nervi, 2007).

Con respecto al carácter teórico, práctico o teórico-práctico de la pedagogía, éste ha sido otro de los inmensos debates que han atravesado al campo. Desde nuestra perspectiva, urge superar aquellas concepciones hegemónicas que otorgan predominio a dimensiones prácticas o técnicas³, que generan procesos de enmudecimiento teórico y que reducen el campo a relaciones mecánicas, instrumentales y simplistas. Dicha concepción que enfatiza

³ En Chile, desde fines de los años 50 y comienzos de los ‘60, el campo pedagógico adscribirá al modelo experimental de investigación educacional, lo que genera una suerte de tecnificación del campo, signada por un fuerte “*objetivismo empirista con metodologías muy rigurosas y sofisticadas ; en otros términos, diseños con gran fragmentación y segmentación de los objetos de estudio, recurso a la cuantitividad y un cientificismo acrítico y desideologizado (...) y con poca profundidad interpretativa*” (Nervi y Nervi, 2007; p. 26). Para los pedagogos chilenos, el paradigma pedagógico tecnológico-eficientista, muy propio de la cultura tecnocrática norteamericana, se ha refugiado en la ‘neutralidad’ y en la ilusión de ‘cientificidad’ para poder rechazar y marginar cualquier discusión político-ideológica al interior del campo disciplinar (Nervi y Nervi, 2007).

en la dimensión práctica, instrumental o técnica debemos asociarla a: La focalización empírica de la pedagogía experimental; la importancia asignada al control de variables observables y medibles; la 'profesionalización' docente vinculada a la doctrina del planeamiento educacional y las teorías conductistas; las teorías de la 'eficiencia social' que crean la ilusión de poder controlar los resultados del aprendizaje a través del logro de objetivos pre-establecidos; la racionalidad técnica que apuesta a uniformizar y ritualizar, deificando textos, manuales, guías e instrumentos que mediatizan de manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que des-intelectualizan y mecanizan el trabajo del profesorado (Nervi y Nervi, 2007).

Oponiéndonos a las concepciones prácticas, mecánicas, tecnicistas e instrumentales del campo pedagógico, nos parece necesario reivindicar su dimensión teórico-práctica. Recogiendo los planteamientos de un conjunto de pedagogos asociados a la Universidad de Buenos Aires, nos resulta importante señalar que las pedagogías que logran sintetizar pensamiento/acción o teoría/práctica permiten desarrollar procesos críticos y transformadores de la realidad. Posicionados desde la pedagogía como praxis se pueden potenciar procesos de participación social, construcción de consenso comunitario, desarrollo de prácticas solidarias, apertura a la interpelación ética del Otro oprimido, contribución a la configuración de sentidos sociales contra-hegemónicos, entre muchos otros. Desde nuestra perspectiva, el carácter teórico-práctico de la pedagogía, parece ser un elemento central para reivindicar su potencial liberador, ahora bien, cabe aclarar que dicha perspectiva por sobre cualquier mirada tecnicista, refiere a concepciones de la pedagogía como práctica cultural, ética y política (Hillert, Graziano y Ameijeiras, 2011).

Como señalamos con anterioridad, entre los 'debates contemporáneos' del campo pedagógico, particularmente instalados desde tradiciones críticas, encontramos aquellos referidos al carácter ético y político de la educación, a su potencial reproductor/transformador de la realidad social, y a la importancia de la configuración de subjetividades. A partir de esto, nos detendremos en un análisis de los planteamientos emanados desde las pedagogías hegemónicas y los procesos de reproducción social, y en el problema de la intencionalidad y la práctica pedagógica liberadora.

a) Pedagogía y Reproducción: Exclusión y Gerenciamiento

Desde la tradición crítica del pensamiento pedagógico Latinoamericano, existe consenso con respecto al carácter ético-político del campo pedagógico, lo que implica reconocer abierta y explícitamente sus articulaciones con los procesos de reproducción social y de perpetuación del complejo entramado de relaciones de dominación, así como también sus potencialidades transformadoras, de contribución a las resistencias y a las luchas de liberación⁴.

⁴ Para no ser acusados de 'reproductivistas' nos interesa aclarar que las reflexiones sobre las resistencias y la liberación en el campo pedagógico serán abordadas con posterioridad.

Las teorías críticas en educación emergentes en el norte durante la década de los '60 - fuertemente influenciadas por las teorías de la reproducción elaboradas por autores como Louis Althusser (2004), Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1998), Roger Establet y Christian Boudelot (1997), Samuel Bowles y Herbert Gintis (1985), entre otros⁵-, enmarcaron los sistemas educativos en los procesos de dominación y de reproducción cultural, ideológica, económica y social del capital. Para los autores señalados, la educación y los sistemas escolares, contribuían a legitimar los beneficios de los grupos hegemónicos, incorporando y desplegando una multiplicidad de mecanismos de control, clasificación y disciplinamiento. Se acusó a las estructuras escolares, con sus jerarquías, horarios, premios, sanciones, diferenciación del rol de los sujetos, etc. de formar a los educandos en actitudes, saberes y concepciones de mundo funcionales a la reproducción de la Totalidad del capitalismo.

Nos parece interesante mencionar dos formas actuales que asumen las pedagogías dominantes y que contribuyen desde diferentes lugares a la reproducción del orden hegemónico y la perpetuación de la Totalidad. En esta dirección, nos referiremos brevemente a las reflexiones elaboradas desde América Latina, sobre la 'Pedagogía de la Exclusión' y la 'Pedagogía del Gerenciamiento'.

Autores como Pablo Gentili, Márcio da Costa y Daniel Suárez han caracterizado el proyecto simbólico-cultural del neoliberalismo como una nueva 'Pedagogía de la Exclusión' signada por un fuerte economicismo de matriz liberal; un pensamiento (neo) conservador; un repudio de lo político y un endiosamiento de los aspectos técnicos, instrumentales y funcionales (de la escuela, la educación y la pedagogía); una cristalización del modelo social dual, constituido por 'ganadores' y 'perdedores', '*insiders*' y '*outsiders*', 'integrados' y 'excluidos', basado en la ideología de la competitividad individualista y la meritocracia; una desintegración del carácter de 'derecho' de la educación y un reconocimiento explícito de la misma como 'mercancía'; un énfasis en el discurso de la 'calidad' como atributo adquirible en el mercado de los bienes educacionales; y finalmente, por una ética de libre mercado importada desde el mundo empresarial (Gentili, 2004).

En sintonía con lo planteado, la 'Pedagogía del Gerenciamiento' desarrollada por Silvia Grinberg, se ha centrado en analizar el desarrollo de 'competencias' en la educación, las cuales ponen énfasis en la excelencia, en la innovación y la adaptabilidad al cambio, la alfabetización digital, el entrenamiento en habilidades y desempeño, la voluntad de emprender, la adquisición de destrezas y actitudes, la búsqueda de soluciones, la capacidad de adaptación, el compromiso con el trabajo, entre otras. La lógica de las competencias se ha configurado como un nuevo metarrelato (no-Moderno) que apunta a la constitución de un nuevo sujeto, de un/a nuevo/a ciudadano/a, un/a nuevo/a trabajador/a, un/a nuevo/a estudiante. Desde este discurso, se impulsa a los sujetos a sentirse colmados con el proceso del trabajo, homologando el ejercicio de la profesión con la realización personal. Con la

⁵ Para profundizar en el tema, se recomienda revisar los libros de Fernández Enguita (1990) y Paul Willis (1988) sobre la relación entre educación y trabajo, el 'clásico' texto de Henry Giroux (2004) sobre las teorías de la reproducción y la resistencia, y además algunas notas publicadas por Cabaluz y Ojeda (2011) sobre la relación entre aparato escolar y trabajo asalariado en las teorías de la reproducción.

lógica gerencial y de las competencias, se pretenden eliminar los conflictos y contradicciones entre capital y trabajo, dejando afuera (aparentemente) al mundo de las jerarquías, el autoritarismo, las divisiones, la rigidez, la burocracia, reivindicando la cara de la innovación, el cambio, la participación y la autorrealización. El sujeto que desea ser empleable debe volverse competente, es decir, volverse mercancía atractiva para el mercado del empleo, y para esto debe desarrollar las actitudes y habilidades señaladas con anterioridad (Grinberg, 2008).

Además de lo planteado, la Pedagogía del Gerenciamiento se caracteriza por la relevancia otorgada a la ‘gestión’ y al ‘proceso’, es decir a la disposición, creación y articulación de los medios y las condiciones para alcanzar los fines. La Pedagogía del Gerenciamiento, ha construido una nueva mirada sobre la planificación, dirigiendo su foco a las prácticas y procesos más que a los resultados. La pedagogía gerencial se centra en el concepto de ‘monitoreo’, el cual se entiende como supervisión, conducción y control del proceso de trabajo, pero también como mediación del mismo, como conducción de acuerdos y consensos. La lógica de monitorear, consiste en un complejo sistema de control que busca ‘enderezar el rumbo’ de la acción, identificar y corregir errores antes de que estos sucedan. El monitoreo *“es un control continuo, permanente, seguramente como el control disciplinar lo ha sido, pero organizado en torno a nuevos ejes en donde la mirada vigilante pierde, por lo menos a la vista de los gestores, su carácter sancionador/penal”* (Grinberg, 2008; p. 133). Aquí entonces, la mirada vigilante no reside en el Otro, sino que en la comunidad, se pretende que todos se auto-monitoreen, se aparenta que la gestión es de todos/as y que el control ya no es externo, por tanto la responsabilidad es colectiva. En palabras de la autora: *“Se produce algo así como una participación voluntaria y, más que un pastor que guía, nos encontramos ante un rebaño que se vuelve pastor de sí mismo”* (Grinberg, 2008; p. 134). Esta transformación, nada tiene que ver con una democratización del poder, sino con una nueva forma de su ejercicio.

Actualmente, la ‘Pedagogía de la Exclusión’ y la ‘Pedagogía del Gerenciamiento’ parecen ser formas asumidas por el discurso pedagógico hegemónico para ocultar e invisibilizar su carácter dominante y reproductor. La enorme ofensiva de más de tres décadas de políticas neoliberales y neoconservadoras en América Latina⁶ (y particularmente en Chile) nos obligan y empujan a quienes adscribimos a paradigmas críticos a asumir el carácter político-transformador del campo pedagógico.

b) Intencionalidad y práctica pedagógica liberadora.

En sintonía con lo señalado más arriba, el carácter ético-político del campo pedagógico proviene no sólo de su posibilidad de reflexionar, analizar, investigar o sistematizar los procesos educativos, sino que también de su capacidad de actuar e intervenir sobre los mismos. Definir su direccionalidad, sus objetivos, el quiénes son favorecidos y

⁶ Creemos que los planteamientos pedagógicos descritos en este apartado presentan importantes matices en la realidad Latinoamericana signada por países abiertamente neoliberales y otros en tránsito hacia el post-neoliberalismo.

perjudicados, el qué y cómo enseñar, con quiénes y contra quiénes, son precisiones que tienen connotaciones éticas y políticas relevantes. En este sentido, creemos que la naturaleza práxica del campo pedagógico contiene un enorme potencial transformador y liberador. Creemos que la acción o la práctica pedagógica son relevantes puesto que pueden constituir, definir, organizar y dirigir la conducta de los sujetos. La práctica social implícita en el campo pedagógico logra instituir identidades, constituir subjetividad pública y estatuir conocimientos válidos, por tanto nos parece fundamental asumirla como campo de lucha para la construcción de nuevos proyectos sociales (Ruz, 1996; Freire, 1997; Giroux y McLaren, 1998; Cullen, 2004; Grinberg, 2008).

Desde perspectivas críticas, el campo pedagógico es siempre una esfera intencionada (no neutral ni ingenua), lo que instala el desafío permanente de considerar con responsabilidad las orientaciones éticas, políticas, filosóficas, culturales y sociales de nuestra praxis. En palabras de un pedagogo crítico chileno, la intencionalidad ético-política del campo pedagógico debe resolver al menos: *“El tipo de sujeto individual y social que se aspira a formar; el tipo de sociedad o país que se quiere o aspira desarrollar; los énfasis culturales y epistemológicos que deben introducirse en la acción educativa, para el nivel o modalidad que tiene la sociedad”* (Pinto, 2012; p. 19).

Coherentemente, las pedagogías críticas deben apostar a impulsar el desarrollo de procesos de liberación, lo que implica asumir desde el campo pedagógico, el enfrentamiento con la realidad social, transformar los elementos estructurales que deshumanizan y oprimen al ser humano, apropiarse de los mecanismos que generan la opresión como objeto de reflexión, y tomar la praxis liberadora – entendida de manera polisémica - como objetivo fundamental. Liberación es humanizar (nos), reconfigurar nuestra humanidad despojada, apropiada y marginada. En la misma dirección, se ha propuesto desde las Pedagogías Críticas, encarar proyectos político-pedagógicos centrados en desnaturalizar, develar y desenmascarar las relaciones sociales de dominación y los mecanismos estructurales que causan la explotación, el racismo, la discriminación, la violencia y el horror.

A su vez, se ha planteado la urgencia de romper con concepciones heterónomas y vanguardistas de la educación, ya que se comprenden los procesos de concientización como un tipo de trabajo pedagógico ‘con’ el Otro y no ‘para’ el Otro, aspirando a fortalecer una formación autónoma de los sujetos. En este sentido, el filósofo y pedagogo argentino Carlos Cullen sostiene *“La mirada pedagógica está desde siempre interpelada por el rostro del otro, irreductible siempre a nuestras representaciones y a nuestras iniciativas, y por lo mismo, ‘anterior’ al saber y al actuar. Esto implica que la pedagogía como saber y como acción no puede sustraerse a la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, a la justicia en sentido pleno (no meramente reciprocidad o equidad). Al contrario es la acogida del otro en cuanto otro, lo que hace-justo, justifica, el saber y el actuar de la mirada pedagógica”* (Cullen, 2011; p. 25-26).

Retomando las reflexiones sobre las potencialidades ético-políticas del campo pedagógico, nos parece importante recoger los planteamientos que apuestan a la democratización radical de los espacios educativos, a la participación colectiva en la toma de decisiones y a la distribución horizontal del ejercicio del poder. Acordamos con la propuesta de Cullen,

quien en términos éticos plantea lo siguiente: *“Se trata de de-construir lo educativo posible, para liberar la educación imposible. Y esta es una tarea estrictamente ética: hacernos dignos del acontecimiento, emancipar la subjetividad, para que pueda imaginar órdenes simbólicos alternativos y, de esta manera, alivie el malestar insoportable, sustituyéndolo por malestares más soportables. Porque la educación, como construcción de un orden social deseado por todos (...), es decididamente imposible. Pero es su misma imposibilidad la que genera la alternativa continua, la crítica permanente, la escucha y la fidelidad a lo real reprimido”* (Cullen, 2004; p. 36).

Reconocer abierta y explícitamente la politicidad del campo pedagógico nos obliga a asumir responsablemente la formación ético-política de los sujetos, la cual debe por un lado, problematizar el capitalismo, el racismo, el patriarcado, el individualismo y el autoritarismo, y por otro, debe lograr la apertura de horizontes de posibilidad y campos de acción para superar las diferentes formas que asumen las relaciones de dominación y construir una sociedad otra. Parafraseando a Adorno, podemos afirmar que la educación no debe predicar amor como lo hace el cristianismo, sino más bien transformar el orden social que produce y reproduce el individualismo, la frialdad y la fetichización (Adorno, 1998).

III. Pedagogías Crítica Latinoamericanas

Entrando de lleno en materia asociada al proyecto de investigación, queremos señalar algunas interrogantes que nos parecen importantes: ¿Existen las Pedagogías Críticas Latinoamericanas? ¿Desde dónde se construyen, nacen, emergen, emanan las Pedagogías Críticas Latinoamericanas? ¿Cuándo nacen y cómo se han desarrollado históricamente éstas pedagogías? ¿Es la Pedagogía de la Liberación elaborada por Paulo Freire en los años ‘60 el elemento fundante de la Pedagogía Crítica Latinoamericana? En los siguientes párrafos intentaremos abordar someramente algunas de las preguntas formuladas con anterioridad.

Afirmándonos en diferentes pedagogos latinoamericanos podemos sostener que efectivamente existen Pedagogías Críticas que emanan desde nuestra realidad regional. Ahora bien, tal como señalaron los hermanos Nervi, éstas más que ser un cuerpo teórico-práctico sistemático, central y unitario, poseen un carácter múltiple, configurándose más bien como fragmentos teóricos, metodológicos y prácticos dispersos, polisémicos y variopintos (Puiggrós, 1998; Araujo, 2004; Pinto, 2007; Nervi y Nervi, 2007; Mejías, 2013).

En general las investigaciones que han analizado las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, reconocen el carácter multifacético existente en su interior donde se encuentran afluentes teórico-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario e incluso cristiano. Sin embargo y a pesar de lo planteado, los análisis elaborados en torno al tema, se han focalizado principalmente en la Pedagogía de la Liberación elaborada por el pedagogo brasilero Paulo Freire, deteniéndose con rigurosidad en análisis que avanzan desde su método de alfabetización hasta sus aportes filosóficos (Gadotti, 2003; Araujo, 2004). Hasta el momento nos parece un trabajo pendiente el abrir los análisis sobre las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a ‘otros’ autores que permitan aproximarnos a la complejidad de temas, perspectivas y posicionamientos de esta corriente pedagógica y bosquejar un mapa

aproximativo a los fundamentos filosóficos y núcleos problemáticos que las articulan y constituyen.

A pesar de la pluralidad y multiplicidad de teorías, metodologías y prácticas asociadas a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, existe concordancia bibliográfica acerca de una serie de elementos estructurales que le otorgan unidad. Al respecto parecen centrales temas tales como: 1. La naturaleza ético, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; 2. La identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concientización; 3. La necesidad de constituir espacios de auto-educación popular, “con” y “desde” los oprimidos y explotados; 4. La praxis dialógica como reconocimiento genuino – no instrumental ni formal – de los saberes populares subalternizados, del Otro en tanto Otro; 5. La convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación; y 6. El reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía (Freire, 1972; Nassif, 1984; Rebellato, 1995; Rodríguez, 1997; Giroux y McLaren, 1998; Araujo, 2004; Aveiro, 2006).

Desde nuestra perspectiva las Pedagogías Críticas Latinoamericanas residen por un lado en el pensamiento pedagógico contra-hegemónico desplegado por autores tales como Simón Rodríguez (Venezuela), José Martí (Cuba), José Carlos Mariategui y Augusto Salazar Bondy (Perú), Paulo Freire, Moacir Gadotti, Darcy Ribeiro, Gaudencio Frigotto, Demerval Saviani, Tomaz Tadeu da Silva (Brasil), Carlos Cullen, Carlos Alberto Torres, Roberto Follari, Adriana Puiggrós, Lidia Rodríguez, Claudia Korol, Norma Michi (Argentina), Rolando Pinto, Hugo Zemelman, Donatila Ferrada, Jorge Osorio, Oscar Jara (Chile), Iván Illich, Carlos Nuñez, Roberto Abarca (México), Marco Raúl Mejía, Catherine Walsh (Colombia), José Luis Rebellato (Uruguay), entre muchos otros. Pero por otro lado, habitan en la multiplicidad de experiencias de organización y lucha emanadas desde el movimiento popular latinoamericano, en los saberes constituidos por las organizaciones y movimientos sociales, en la profunda memoria social del continente, en las identidades fragmentadas de nuestros pueblos y en las inagotables formas de creatividad y asociatividad popular. Con respecto a esto último nos parecen relevantes los aportes realizados recientemente sobre la naturaleza pedagógica de las organizaciones y movimientos sociales latinoamericanos realizados por Roseli Caldart (2012), Bruno Baronnet (2012), Norma Michi (2010) y la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2012), por nombrar algunos.

a) Historicidad de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Las reflexiones emanadas desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, las pedagogías contra-hegemónicas y transformadoras, se despliegan en la realidad continental como el movimiento de un topo, es decir emergiendo en el debate público de manera amplia y profunda en determinados momentos y coyunturas, para luego hundirse, invisibilizarse y recluirse al espacio íntimo de las experiencias y el trabajo cotidiano. A partir de éste movimiento de emergencia e inmersión de proyectos educativos y pedagógicos coherentes

con las necesidades, problemáticas y luchas latinoamericanas, el pedagogo colombiano Marco Raúl Mejía identifica cinco grandes troncos históricos, a saber:

a) Un primer tronco asociado en términos temporales a los procesos de emancipación del siglo XIX, recoge los planteamientos de los pensadores de la independencia, sobre todo los escritos de Simón Rodríguez y José Martí en torno a la creación de una educación que nos haga americanos y no europeos, creadores y no repetidores; que contribuya a liberarnos de mercaderes y clérigos; y que entregue herramientas para desarrollar un trabajo creativo y propio.

b) Un segundo momento asociado a la primera mitad del siglo XX y vinculado a la creación de Universidades Populares en Perú, El Salvador y México, planteó la necesidad de crear un proceso educativo coherente con los requerimientos de los trabajadores, que contribuyera a los procesos de concientización y que potenciara las organizaciones sindicales y culturales creadas por el movimiento obrero.

c) Como tercer tronco, y también asociado a la primera mitad del siglo XX, destaca el trabajo realizado desde las comunidades aymaras y quechuas, sintetizado en la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata. La propuesta liderada por el pedagogo boliviano Elizardo Pérez, sostiene que deben configurarse prácticas educativas coherentes con la cultura de las comunidades indígenas; crear propuestas de educación como movimiento, es decir que articulen la creación cultural con la transformación social; y asumir que la verdadera escuela se desarrolla articulada con la comunidad.

d) Un cuarto tronco histórico Mejía lo encuentra en la década de los 50' del siglo pasado, en la apuesta de construir escuelas desde los planteamientos de la educación popular, particularmente en la obra impulsada por José María Vélaz y el Movimiento Fe y Alegría (Colombia). Desde los planteamientos del grupo se sostiene la importancia de contribuir a los procesos de lucha popular contra la opresión y la desigualdad educativa, y la urgencia de promover cambios sociales desde una concepción integral de la Educación Popular.

e) Y finalmente, un tronco histórico asociado a la década de los '60 del siglo XX, fuertemente influido por la Pedagogía de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido, la Educación para la Emancipación y la obra de Paulo Freire, articulada fundamentalmente en un marco histórico regional signado por procesos de lucha contra el capitalismo dependiente, tardío y periférico, el imperialismo norteamericano y el colonialismo occidental. Desde el pensamiento crítico y la teoría social latinoamericana emergieron al menos tres cuerpos teóricos centrales para la conformación de ésta Pedagogía Liberadora, nos referimos a la Filosofía de la Liberación, a la Teología de la Liberación y a las Teorías de la Dependencia. En este período se configuraron cientos de alternativas de educación desde los movimientos sociales, la academia crítica y los grupos cristianos de base (Mejía, 2013).

Por su parte, la pedagoga argentina Adriana Puiggrós, también ensayó propuestas cronológicas para historizar a la educación popular y las pedagogías contra-hegemónicas latinoamericanas. Para Puiggrós, existe un primer período que comprende la producción

teórica y práctica del pedagogo venezolano Simón Rodríguez durante la primera mitad del siglo XIX. A su vez existe un segundo período, desde la segunda mitad del siglo XIX y hasta la reforma universitaria de 1918, caracterizado por la existencia de prácticas y sentidos pedagógicos socialistas, anarquistas y democrático-espiritualistas. Un tercer período que se extiende desde 1918 hasta 1934, se caracteriza por la configuración de discursos pedagógicos nacionalistas populares asociados al Irigoyenismo (Argentina), al aprismo (Perú) y el sandinismo (Nicaragua). Un cuarto período que va desde 1935 hasta 1955, caracterizado por la existencia de grandes discursos pedagógicos nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos, tales como el Cardenismo (México), el Peronismo (Argentina), el Varguismo (Brasil) y el Frente Popular en Chile. Un quinto período que se extiende desde 1959 con la Revolución Cubana hasta 1975, caracterizado por grandes reformas educativas de carácter democrática-popular, el auge del movimiento estudiantil y el nacimiento y desarrollo de la Pedagogía de la Liberación. Finalmente se identifica un sexto período entre 1976 y 1989, donde los discursos y proyectos pedagógicos producen prácticas y sentidos asociados a las luchas contra las dictaduras militares (Puiggrós, 1998 y 2010)

Concordando en lo medular con los planteamientos de Mejía y Puiggrós, el pedagogo chileno Rolando Pinto, afirma que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas no tienen sus inicios en la obra de Paulo Freire, sino en los escritos y prácticas del siglo XIX, particularmente con la obra del venezolano Simón Rodríguez. En palabras del pedagogo chileno: *“El acumulado conceptual y metodológico de éstas experiencias [desde el siglo XIX] es lo que genera un espacio teórico-práctico para que, en la realidad histórica y situacional de la educación, surja la alternancia de la educación popular crítica, base fundamental para que más tarde se articule la Pedagogía Crítica [Latinoamericana]. En esta base acumulativa, con todas sus expresiones creativas/críticas, de diversos educadores y educandos populares en cada país latinoamericano, sustentadas por grupos sociales y culturales del más diverso ámbito productivo y social, que van mostrando lo que somos y hemos sido en nuestro devenir histórico de pedagogos del cambio; se encuentra la fundamentación epistemológica y antropológica necesaria para la nueva educación democrática y liberadora para América Latina”* (Pinto, 2012; p. 49).

Así entonces, concordamos con los planteamientos que sostienen que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas son el resultado de todo un acumulado histórico de prácticas, conceptos, teorías, metodologías, entre otras. Retomando los planteamientos del pedagogo colombiano Marco Raúl Mejía, podemos sostener que dicho acumulado histórico se caracteriza al menos por: Partir de la realidad y de una lectura crítica de la misma; apostar a transformar las condiciones responsables de la injusticia, la dominación y la exclusión; posicionarse ético-políticamente en, desde y para los oprimidos, excluidos y dominados; propiciar la organización y lucha de los oprimidos por mejores condiciones de vida; construir mediaciones educativas basadas en la negociación cultural y en la praxis dialógica; considerar la cultura y experiencia de los educandos para el proceso de construcción colectiva de conocimientos; propiciar procesos de auto-afirmación, reconocimiento y construcción de subjetividad crítica; fortalecer prácticas y teorías de resistencia que generan alternativas sociales concretas y factibles; generar procesos de producción de conocimientos colectivos que contribuyen a procesos de emancipación

humana; y reconocer las particularidades de los actores y luchas de los diferentes territorios (Mejía, 2013).

b) Ejes para pensar en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Primer Eje: Pre-supuestos y procesos relevantes

Las pedagogías Críticas Latinoamericanas se sustentan en algunos pre-supuestos que no podemos dejar de mencionar aunque parezca repetitivo: En primer lugar, reconoce la politicidad de toda práctica educativa, rechazando aquellas concepciones que promueven la neutralidad, la objetividad, el universalismo y la tecnificación, es decir la pedagogía opera entrelazada a proyectos políticos y culturales; en segundo lugar, su proyecto se enraíza en la construcción de movimiento social y popular, es decir no se limita a transformar las relaciones sociales educativas, sino que apunta a transformar el conjunto de relaciones sociales de dominación y opresión presentes en la sociedad; se asume que la construcción de una sociedad más justa e igualitaria debe encarnarse desde el ahora en las prácticas educativas, para esto se requiere crear prácticas educativas horizontales, participativas, cooperativas, solidarias, que abran caminos alternativos de acción colectiva y comunitaria; y en cuarto lugar, se apuesta a conformar subjetividades capaces de leer críticamente su realidad para transformarla (Mejía, 2013).

En sintonía con los pre-supuestos mencionados, y ahora recogiendo los planteamientos del pedagogo chileno Rolando Pinto, podemos agregar a la construcción de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas algunos procesos relevantes tales como:

- a) La re-organización del poder en los espacios organizacionales y culturales de la educación. Se apuesta a romper con ciertas prácticas de ejercicio del poder asociadas a las lógicas academicistas, elitistas y autoritarias con que se produce, selecciona y organiza la cultura, el conocimiento y el currículo; y a superar aquellas prácticas normativas que legitiman parámetros netamente cognitivos, académico-intelectuales y racionales.
- b) La acción formativa de un sujeto educando crítico-transformador de sí mismo, de los otros y de sus relaciones con el mundo de la vida. Para esto resulta fundamental la configuración de una modalidad de conocimiento que se mantenga abierto a lo nuevo, a la realidad cambiante, a la multiculturalidad de las comunidades Latinoamericanas. A su vez, se necesita adoptar una concepción compleja del sujeto, que comprenda su globalidad epistemológica, ética, histórica y situada.
- c) La acción educativa debe contribuir a transformar el conocimiento del educando y del educador, a crear realidades posibles, y a potenciar en el educando no sólo su dimensión cognoscitiva, sino también la sentimental y valórica. Para lograrlo, se requiere adscribir a una perspectiva teórica general de la sociedad y la realidad, que supere el dualismo dicotómico propio de la racionalidad conservadora entre: razón y realidad, sujeto y objeto, y conciencia y acción.

d) La construcción de propuestas curriculares basadas en la multiculturalidad, construida en interacción con los otros excluidos, capaz de recoger los temas emergentes a partir de sus problemáticas y necesidades (Pinto, 2007 y 2012).

Segundo Eje: Nudos constitutivos

Ahora bien, además de los pre-supuestos y procesos asociados a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, nos parece interesante aventurarnos en el bosquejo de algunos nudos constitutivos de las mismas. Desde nuestra perspectiva las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se caracterizan al menos por cuatro nudos: Son contra-hegemónicas, territorializadas, emergentes desde la Alteridad y de la Praxis. Debemos reconocer que cada uno de los elementos mencionados pueden dar cabida a inmensas investigaciones, sin embargo nos basta con al menos dejarlos planteados.

a) Pedagogías contra-hegemónicas.

Un primer nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas reside en su carácter contra-hegemónico. Cabe hacer notar que dichas pedagogías, configuradas a partir de una multiplicidad de discursos y experiencias, han constituido un cuerpo pedagógico negado, excluido y deslegitimado por las pedagogías oficiales y dominantes, puesto que precisamente se oponen de manera teórica y práctica a las diferentes formas de dominación existentes en sociedades capitalistas, patriarcales, racistas, etc.⁷ Ahora bien, además de oponerse al orden dominante, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, pretenden contribuir a la creación de prácticas socio-educativas que de una u otra manera cuestionen, luchan y transformen la sociedad existente. Sus planteamientos teórico-prácticos se mueven entre la oposición y la proposición, entre la protesta y la propuesta, o como señaló Freire entre la denuncia y el anuncio (Freire, 1990; Pinto, 2007).

En términos concretos, la posición contra-hegemónica de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, se ha expresado combatiendo aquellas concepciones que ocultan y obnubilan el carácter político de la educación; enfatizando sus vínculos con la cultura popular y los sujetos subalternos, arraigándose en las demandas de oprimidos y explotados; denunciando y resistiendo diferentes formas de control, segregación y exclusión; asignando relevancia al proceso de concientización, impulsando el pensamiento crítico y dialéctico; cuestionando aquellas formas del poder responsables de la opresión y la marginación de la sociedad; otorgando protagonismo a los sujetos educandos en la práctica dialógica; y recuperando la centralidad de la praxis para la transformación social, comprometiéndose

⁷ Reproduciremos un breve texto de la pedagoga argentina Adriana Puiggrós donde evidencia el carácter excluido y negado de esta tradición pedagógica: *“Pero los caminos que transitaron las ideas innovadoras o disruptivas han sido más sinuosos, pues han quedado trabadas en localidades, instituciones o escritos polvorientos, expropiados a la luz pública, denostados, perseguidos o cuidadosamente integrados a bibliotecas y archivos cuyo dudoso orden impide acceder a los registros que quedaron. O bien, como es el caso de la obra de Simón Rodríguez (...), sólo en los últimos años se lo menciona en algunas escasas universidades de América Latina, por parte de educadores que poseen conocimientos de la historia latinoamericana, y que son excepcionales”* (Puiggrós, 2010; p. 43).

así con la reinterpretación y transformación popular de los procesos históricos (Freire, 1972 y 1990; Rebellato, 1995; Rodríguez, 1997; Giroux y McLaren, 1998; Mejía, 2013).

Cabe agregar que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas en tanto proyecto pedagógico contra-hegemónico, avanzan más allá de la escuela y los procesos educativos institucionalizados, adentrándose en todas las esferas y dimensiones sociales. Son pedagogías que rompen con los muros de lo escolar y sus pretensiones de monopolizar la educación, ubicándose en un horizonte mucho más amplio, relativo al conjunto de relaciones sociales de carácter educativo que aseguran la reproducción del orden hegemónico (Mejía, 2013).

b) Pedagogías territorializadas.

Un segundo nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas radica en la importancia asignada a lo propio, lo local, lo situado, lo territorializado⁸. Dichas pedagogías apuestan a superar el pensar dependiente y eurocéntrico, desde un pensar histórico, que valora y recupera lo propio, lo oculto y marginado por la racionalidad occidental moderna. Se trata así de reivindicar las particularidades de la experiencia Latinoamericana; identificar las problemáticas y necesidades que atraviesan a la región; reconocer la creatividad de un pensamiento situado y contextualizado socio-históricamente; y potenciar un proyecto cultural y político que permita romper con siglos de colonialidad y eurocentrismo (Pinto, 2007; Puiggrós, 2010; Mejía, 2013).

Desde la importancia de lo local y el territorio, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas son proyectos que apuestan por articularse con experiencias, epistemes, subjetividades, movimientos que ancladas a luchas socio-históricas concretas promueven lógicas cuestionadoras del poder hegemónico y superadoras del eurocentrismo. En este marco, se enredan en saberes populares, en economías solidarias y cooperativas, en teologías indígenas, en tecnologías propias, en formas de comunicación popular y alterativa, entre muchas otras. Así se trata, desde el campo pedagógico, de contribuir a los procesos de reconocimiento y auto-afirmación de nuestros saberes, nuestras cosmogonías, nuestras epistemes, nuestras formas de vida (Puiggrós, 2010; Mejía, 2013).

A propósito de la pertinencia de potenciar pedagogías desde el territorio Latinoamericano, nos parece interesante citar: *“A América Latina le urge pensarse desde otros lenguajes, desde otros contextos, rebelarse ante los paradigmas de la dominación, la reproducción y*

⁸ En este punto, nos parece particularmente relevante el concepto de geocultura articulado por Rodolfo Kusch, el cual establece una fuerte vinculación entre lo cultural y lo geográfico. Para el filósofo, todo pensamiento se constituye también por la gravedad del suelo. Será entonces el suelo, el territorio y su gravedad aquello que permitirá problematizar, deformar y corromper las nociones de ‘absoluto’ y ‘universalidad’ presentes en el pensamiento occidental. Pensar las pedagogías desde la gravedad del suelo, permite comprometernos con América Latina, con sus territorios, problemas, necesidades y deseos. Obviamente asumir ésta opción implica un compromiso y una disposición por (re)crearnos, rehacernos y reflexionar sobre qué somos y qué queremos ser, elaborando propuestas inmersas en las realidades geográficas y atadas a las problemáticas concretas de las comunidades (Kusch, 1976 y 1978).

el control, de lo dado por las estructuras conceptuales que formalizan contenidos homogéneos. Hay que pensarla como continente que puede tener contenidos significantes abiertos a la multiplicidad, como horizonte posible para un nuevo movimiento gnoseológico, que reflexione en sí mismo, en un pensar no paramétrico. ¿Qué significa entonces el ser y estar de nuestra América?, ¿Cómo descentrar los discursos para dar cuenta de la matriz cultural e histórica que subyace en cada espacio territorial? ¿Cómo desentrañar su subjetividad más profunda, aquella silenciada por la dominación, aquella que es potencia y posibilidad, aventura y apertura?” (Pinto, 2007; p. 188). Las reflexiones de Pinto nos convocan a desarrollar un pensar auténtico, creativo, nuevo, capaz de articular categorías que nos permitan avanzar en procesos de ruptura y transformación, categorías situadas en la otra cara de la modernidad colonial, en la riqueza de la cultura popular, en lo bello y oculto de la América morena.

c) Pedagogías desde la Alteridad.

Un tercer nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y que emerge enredado en los dos anteriores, radica en su opción ético-política por la Alteridad, es decir por el Otro excluido, marginado, periférico, explotado, dominado. Desde ésta perspectiva, los pedagogos críticos no podemos olvidar ni ignorar *“la dignidad, que nos interpela como exterioridad, lo que está más allá de la esencia o de otro modo que ser, es decir: la justicia de la que somos responsables desde siempre”* (Cullen, 2007; p. 130). Dicho posicionamiento ético-político, responsable del dolor y sufrimiento del Otro, impulsa al campo pedagógico a desarrollar procesos de aprendizaje del mundo y la realidad social, desde la injusticia, la explotación, la exclusión y también la esperanza, comprometiéndose con la interpelación de justicia y las luchas por la liberación de los sujetos oprimidos (Pinto, 2012).

Afirmarse en la Alteridad del Otro, empuja a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a abrirse con respecto a la Totalidad educativa hegemónica. Para superar la dominación opresiva se requiere una praxis abierta y dialogante *desde y hacia* el Otro. Sólo en la visión del Otro se puede enfrentar la totalidad que genera el escenario donde el Otro sufre y es oprimido. *“El otro es exterior a la totalidad y por sus condiciones de vida, que son tangibles a partir del contacto con su rostro, es posible entender su condición objetiva de sufrimiento”* (Brandani, 2008; p. 28).

Posicionarse en la materialidad del Otro, en las circunstancias políticas, sociales y económicas de la Alteridad, nos permite reconocer la concreción del oprimido, identificar su rostro, voz, grito, pobreza, etc. Sólo conociendo y aproximándose a la realidad del Otro, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas podrán avanzar en el reconocimiento de la pluralidad del territorio y en la configuración de comunidades otras, ajenas a las lógicas perversas de la dominación y la exclusión.

d) Pedagogía de la Praxis.

Un cuarto nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, emana desde sus pretensiones transformadoras con respecto a la realidad histórica, concreta y material, y

desde la crítica profunda a la racionalidad occidental moderna que escinde pensamiento y acción. En otros términos, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas asumen que los procesos de liberación requieren algo más que la concientización de los sujetos, lo que implica avanzar en términos teóricos y prácticos hacia la transformación real de las estructuras de dominación.

Al posicionarse desde la praxis, nuestras pedagogías contra-hegemónicas pueden desarrollar procesos de develamiento y desnaturalización de la realidad opresora, configurando ‘actos problematizadores’ de la existencia humana, que permitan profundizar en la concientización de los sujetos dominados. Y a su vez, exige avanzar en la prefiguración de nuevas relaciones sociales, instituciones, acciones y discursos educativos que contengan la semilla de la liberación (Gadotti, 1996).

Tercer Eje: Desafíos para el siglo XXI

Para finalizar esta primera aproximación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, nos interesa dejar planteados algunos desafíos que deben lograr articularse para el siglo XXI. En este sentido creemos necesario avanzar hacia: 1. La configuración de un conocimiento científico que emerja entrelazado con el contexto, la historia y el lenguaje; 2. El abordaje pedagógico del abrumante avance tecnológico y el uso masivo de sus aparatos, relacionando la desigualdad en el acceso a los mismos con procesos estructurales de desigualdad en la sociedad, además debemos develar el carácter político del uso, diseño y lógica de las tecnologías; 3. La importancia de profundizar en todos aquellos conocimiento y saberes configurados por fuera de la lógica racional, logo-céntrica, occidental y eurocéntrica. Desde esta perspectiva los planteamientos sobre la colonialidad del poder y del saber, la geopolítica del conocimiento y la epistemología del sur, tienen mucho que aportar; 4. La ruptura con lo eurocéntrico para superar el paradigma patriarcal, construyendo nuevas formas de concebir el deseo, la sexualidad y las relaciones de género; 5. Las luchas por visibilizar y reconocer a las culturas indígenas y afroamericanas, que nos permitan desarrollar un verdadero ejercicio intercultural que retome el paradigma del ‘buen vivir’ propuesto por las comunidades indoamericanas; 6. La valoración de las nuevas formas de organizarse y luchar de los movimientos sociales de la región, y las formas de protesta y propuesta que emanan desde su seno; y 7. La necesaria articulación entre las luchas y reivindicaciones locales, nacionales y mundiales en un contexto de eminente globalización del capital (Pinto, 2007; Mejía, 2013).

Capítulo 3: Consideraciones metodológicas

En el presente apartado expondremos descriptivamente las principales decisiones metodológicas adoptadas para el desarrollo de nuestra investigación.

Como hemos señalado, nuestra investigación ha pretendido contribuir al desarrollo y fortalecimiento de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, a partir de la lectura y el análisis de la obra del filósofo Enrique Dussel, referente ineludible de la Filosofía de la Liberación Latinoamericana. Para abordar la filosofía dusseliana desde el campo pedagógico, comenzamos por realizar una lectura detenida de diferentes textos (libros, artículos, ponencias, tesis de investigación, etc.) sobre la obra del filósofo argentino-mexicano. A partir de dicha revisión bibliográfica, pudimos apreciar con mayor claridad algunos debates existentes en torno a su obra, identificar elementos problemáticos y categorías centrales. Gracias a esta primera revisión, constituida por un total de 28 textos asociados a la obra de Dussel, tuvimos la certeza de que no se han investigado ni analizado en profundidad los aportes de la Filosofía de la Liberación dusseliana al campo pedagógico, ni menos a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, lo que abría un enorme desafío a nuestro proyecto de investigación.

En coherencia con lo planteado, definimos como objetivo general del proyecto de investigación el analizar los fundamentos de la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, para bosquejar aportes teórico-políticos a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Para lograrlo, precisamos como objetivos específicos: a) Identificar los postulados teórico-políticos centrales planteados en la obra del filósofo Enrique Dussel; b) Indagar sobre los contextos socio-históricos y biográficos de la producción filosófica de Enrique Dussel, reconociendo la relación entre el lugar de enunciación y sus planteamientos filosóficos; c) Reconocer y analizar nudos temáticos o nudos de sentido presentes en la obra de Enrique Dussel; y d) Bosquejar aportes éticos, filosóficos y políticos de los planteamientos de la Filosofía de la Liberación dusseliana a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

En función de las características de la investigación, sus propósitos y objetivos, nos pareció adecuado adoptar un abordaje metodológico cualitativo, de carácter hermenéutico, implementando el método de análisis de contenidos. Desde nuestra perspectiva, creemos que dichas decisiones metodológicas nos permitirán desarrollar un diálogo nutritivo, entre la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

El método de análisis de contenidos seleccionado para la investigación, permite desarrollar un ejercicio dinámico entre texto-análisis-interpretación, lo que implica introducir entre el nivel del texto y el nivel interpretativo, un nivel de análisis que permite asegurar ciertos elementos de rigor antes de llegar a la interpretación. Dicho método asume la lectura rigurosa, sistemática y analítica del corpus textual seleccionado como el momento fundamental para la recogida de información, es decir, el texto es similar al *campo* del cual se recoge y extrae información relevante para el proyecto de investigación (Ruíz, 2007).

El método de análisis de contenidos se preocupa particularmente del problema de los sentidos asociado al texto, es decir, intenta extraer los sentidos subyacentes en los textos, asumiendo que los sentidos de un texto son múltiples, no siempre son manifiestos, varían de acuerdo a los sujetos que los leen e interpretan, de acuerdo a los contextos en que se analizan, y pueden ser incluso ajenos a los intereses del autor (Ruíz, 2007). El análisis de contenidos permite producir preguntas que desestabilizan a los textos, revelando así, aspectos no superficiales, sino más bien profundos. “*El objetivo del investigador empeñado en un análisis de contenidos no debe ser otro que el de lograr la emergencia de ese sentido latente, que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie textual*” (Días y Navarro, 1995; p. 188).

El análisis de contenidos otorga gran importancia a la inferencia de información a partir del texto, la cual puede ser relativa a las características del autor, al contexto desde donde emerge, a las pretensiones políticas e ideológicas para con los lectores, entre muchas otras. Y a su vez, el método intenta percibir aquellos sentidos manifiestos, directos, obvios del texto, en diálogo con aquellos sentidos latentes, ocultos, indirectos, soterrados. Se reconoce así la importancia de la inferencia y la interpretación para poder aproximarse a los contenidos manifiestos (explícitos) y a los latentes (soterrados). A partir de lo planteado, creemos que el método de análisis de contenidos, nos permite elaborar una lectura e interpretación en clave pedagógica de la obra filosófica de Enrique Dussel (Ruíz, 2007).

El procedimiento genérico del análisis de contenidos se caracteriza por desarrollarse al menos en cuatro momentos: En primer lugar, debemos seleccionar un corpus textual, el cual es empleado como el material empírico o el campo de la investigación; En segundo lugar, la muestra seleccionada debemos complementarla con información de carácter extra-textual (características de los autores, influencias, debates, contexto de producción, etc.); En tercer lugar, debemos pasar a la fase de análisis propiamente tal, la que comienza por establecer *unidades de registro*, para luego pasar a *codificar/categorizar los datos*, lo que implica analizar las unidades de registro y construir esquemas categoriales; Y en cuarto lugar, debemos finalizar todo el procedimiento con la etapa de interpretación e inferencia de la investigación (Días y Navarro, 1995; Bisquerra, 2000; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2004; Ruíz, 2007; Sautu, 2007).

A propósito de los dos primeros momentos señalados, nos parece importante señalar algunos elementos asociados a la muestra seleccionada para analizar la obra de la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel. Dicha muestra corresponde a 20 libros, los que fueron escogidos por su relevancia de acuerdo a las etapas de su producción filosófica. Para configurar la muestra se dejaron fuera de la investigación las obras elaboradas en dos períodos: El momento inicial (1961 - 1968) fuertemente influido por la obra de Heidegger y Ricoeur, que se materializa en los textos: *El humanismo semita*, *El humanismo helénico*, *El dualismo en la antropología de la cristiandad* e *Historia de la Iglesia Latinoamericana*. Este período fue omitido por considerar acotados sus aportes creativos al campo pedagógico. El segundo momento omitido fue el actual (2001 – 2013) caracterizado por la construcción de una Filosofía Política de la Liberación, la cual se materializa en los siguientes libros: *Hacia una Filosofía Política Crítica*, *20 tesis de política*, *Materiales para*

una Política de la Liberación, Política de la Liberación. Historia mundial y crítica, Política de la Liberación. Arquitectónica Volumen II y Carta a los indignados. Dicho período fue excluido por encontrarse aún en gestación y elaboración. Además el recorte de textos se justifica por asuntos de factibilidad, ante la imposibilidad material de poder dedicarse de manera única y exclusiva al desarrollo de la investigación.

Los textos seleccionados de la obra de Enrique Dussel para configurar nuestro corpus se estructuró de la siguiente manera:

a) Primera etapa (1969 – 1976): Primera Ética de la Liberación dusseliana

1. Dussel, Enrique (1973a). Para una ética de la liberación Latinoamericana, I. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
2. Dussel, Enrique (1973b). Para una ética de la liberación Latinoamericana, II. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
3. Dussel, Enrique y Guillot, Daniel (1975). Liberación Latinoamericana y Emmanuel Levinas. Editorial Bonum, Buenos Aires.
4. Dussel, Enrique (1977). Filosofía Ética Latinoamericana III. De la erótica a la pedagógica de la liberación. Editorial Edicol, México, D.F.
5. Dussel, Enrique (1979). Filosofía Ética Latinoamericana IV. La política Latinoamericana. Editorial Universidad Santo Tomás, Bogotá.
6. Dussel, Enrique (1980). Filosofía Ética Latinoamericana V. Arqueológica Latinoamericana. Una filosofía de la religión Antifetichista. Editorial Universidad Santo Tomás, Bogotá.
7. Dussel, Enrique (2011). Filosofía de la Liberación. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

b) Segunda etapa (1977 – 1990): Filosofía de la Liberación y la obra de Karl Marx.

8. Dussel, Enrique (1983). Praxis Latinoamericana y Filosofía de la Liberación. Editorial Nueva América. Bogotá, Colombia.
9. Dussel, Enrique (1984). Estudio preliminar al “Cuaderno tecnológico-histórico”. En Marx, K. (1984). Cuaderno tecnológico-histórico (Extractos de la lectura B 56, Londres 1851). Editorial Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
10. Dussel, Enrique (1988). Hacia un Marx desconocido. Un comentario a los Manuscritos del 61-63. Siglo XXI Editores. México D.F.
11. Dussel, Enrique (1990). El último Marx (1863 – 1882) y la Liberación Latinoamericana. Siglo XXI Editores. México D.F.
12. Dussel, Enrique (1993). Las metáforas teológicas de Marx. Editorial Verbo Divino. Navarra, España.
13. Dussel, Enrique (1994). Historia de la Filosofía y Filosofía de la Liberación. Nueva América. Bogotá, Colombia.
14. Dussel, Enrique (2010). La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse. Siglo XXI Editores. México D.F.

c) Tercera etapa 1990 – 1999: Ética de la Liberación mundial y debate filosófico Norte/Sur.

15. Dussel, Enrique; Apel, Karl-Otto; Fornet-Betancourt, Raúl (1992). *Fundamentación de la Ética y Filosofía de la Liberación*. Siglo XXI Editores, México, D.F.
16. Dussel, Enrique (1993b). *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación*. Con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur. Editorial Universidad de Guadalajara, México.
17. Dussel, Enrique (1998a). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta, Madrid.
18. Dussel, Enrique (1998b). *Ética de la Liberación ante Apel, Taylor y Vattimo*. Editorial Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM. México.
19. Dussel, Enrique (1999b). *Posmodernidad y Transmodernidad*. Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo. Editorial Universidad Iberoamericana, Puebla, México.
20. Dussel, Enrique y Apel, Karl-Otto (2004). *Ética del Discurso y Ética de la Liberación*. Editorial Trotta, Madrid.

A los libros mencionados habría que agregar la incorporación de fuentes complementarias que permitieron clarificar y complejizar las lecturas realizadas. Entre éstos podemos destacar la revisión de archivos audiovisuales (conferencias, seminarios, reportajes y entrevistas) que contiene diferentes elementos de la producción filosófica de Dussel, los cuales se encontraron fundamentalmente en tres plataformas virtuales: www.enriquedussel.org, en www.youtube.com y en www.vimeo.com. Y además, la elaboración de una entrevista personal realizada el día 03 de Noviembre del año 2012 en la ciudad de Mendoza (ver anexo), en la que nos propusimos recoger las reflexiones del filósofo sobre el carácter pedagógico de la Filosofía de la Liberación, identificar sus aportes categoriales para la configuración de pedagogías liberadoras, re-conocer el diálogo realizado con pedagogos como Paulo Freire e Iván Illich y bosquejar una crítica al eurocentrismo presente en el currículum nacional.

Sintetizando, nuestro corpus textual se configuró a partir de cinco tipos de textos: Por un lado un conjunto de textos publicados en torno a la obra del filósofo, los cuales nos permitieron construir el ‘estado del arte’ de la investigación, identificar debates centrales en torno a su producción filosófica y relevar numerosa información relativa al contexto de producción. En segundo lugar, trabajamos con los textos del propio filósofo publicados como libros, capítulos de libros, artículos, conferencias y entrevistas, entre los que se encuentran los mencionados con anterioridad. Un tercer tipo de textos se refiere a las entrevistas, conferencias y reportajes de carácter audiovisual encontrados fundamentalmente en plataformas virtuales. Un cuarto tipo asociado particularmente a la entrevista realizada al filósofo en la ciudad de Mendoza el año 2012. Y finalmente un quinto tipo de textos referido a todas aquellas fichas de lectura, anotaciones, resúmenes y esquemas elaborados a nivel personal a partir de la lectura de los diferentes textos.

Una vez seleccionado el corpus textual y recogido información extra-textual, pasamos al tercer momento del análisis de contenidos, en el que seleccionamos las *unidades de registro* en base a criterios de énfasis y repetición. Nuestras unidades de registro fueron

seleccionadas como nudos temáticos o nudos de sentido, los cuales se organizaron a partir del reconocimiento de tres etapas en la producción filosófica de Enrique Dussel. Así entonces para el período de la Primera Ética de la Liberación (1969 – 1976), establecimos los siguientes nudos temáticos: Totalidad y dominación; Alteridad y meta-física; Praxis, Poder-ser ad-viniente y utopía; Y el ethos del proyecto de liberación. Para el período de lectura de la obra de Karl Marx (1976 – 1990) seleccionamos los nudos temáticos de Trabajo vivo; Subsunción y Plusvalor; Fetichismo del capital; Y la cuestión de la dependencia. Finalmente para el período de la Ética de la Liberación Mundial (1991 – 1999) seleccionamos los nudos del Debate filosófico Norte/Sur, deteniéndonos en las categorías de Modernidad y Eurocentrismo; Los fundamentos de la Ética de la Liberación mundial; El problema de las víctimas, el reconocimiento y la concientización; Y la praxis, los principios y sujetos de la Liberación.

La codificación y categorización de las unidades de registro seleccionadas (nudos temáticos), consistió en resumir datos, eliminar información irrelevante, comparar y agrupar conceptos y/o temas, sistematizar la información obtenida y caracterizar cada uno de los nudos seleccionados. Además, en cada uno de los nudos temáticos analizados se elaboraron baterías de preguntas o un conjunto de interrogaciones que proyectaban problemas relevantes al campo pedagógico. Con respecto a este tercer momento del análisis de contenidos, nos interesa señalar que para realizar el análisis, elaboramos un ejercicio analítico estructurado de manera espiral o cíclica, no-lineal, es decir, tuvimos que volver continuamente a los primeros momentos de la investigación, para enriquecer y complejizar el análisis (Ruíz, 2007; Sautu, 2007).

El momento alusivo a la interpretación de los datos, requirió retomar los análisis, descripciones y caracterizaciones elaboradas a los nudos temáticos de la Filosofía de la Liberación dusseliana, para desde allí proyectar vinculaciones, aportes, nexos, asociaciones, con las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Para lograr un ejercicio dialógico entre la Filosofía de la Liberación y el campo pedagógico establecimos un segundo cuerpo de nudos temáticos asociados a la Pedagogía de la Alteridad; a los ejes articuladores de una Pedagogía Liberadora; a la configuración de una pedagogía para la comunidad de vida; y finalmente al desarrollo de una Pedagogía Decolonial Latinoamericana.

Los cuatro momentos que caracterizan al análisis de contenidos, fueron desarrollados en nuestra investigación de la siguiente manera: Los primeros dos momentos asociados a la selección de corpus textual y el análisis del contexto de producción de la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, han sido abordados en la primera parte del proyecto. El tercer momento asociado a la construcción de unidades de registro y la codificación de los mismos corresponde a la segunda parte de la tesis. El cuarto momento de interpretación y de vinculaciones con las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, se desarrolla en la tercera parte de la investigación. Finalmente en la cuarta parte de nuestro proyecto, incorporamos un pequeño cuerpo de reflexiones finales o conclusiones y anexamos la entrevista realizada al filósofo.

SEGUNDA PARTE:
La Filosofía de la Liberación dusseliana.
Identificando nudos temáticos

Capítulo 4: Aproximaciones a la Primera Ética de la Liberación dusseliana

I. Sobre la Primera Ética de la Liberación.

Las reflexiones que aportaremos intentarán entrelazar algunos elementos de la *primera Ética de la Liberación*⁹ escrita por Enrique Dussel en Argentina durante los años de 1970 y 1976, con algunas problemáticas formuladas desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Por tanto, nos interesa explicitar que nos aproximaremos a la obra de Dussel desde una perspectiva político-pedagógica.

Los cinco volúmenes que constituyen la primera Ética de la Liberación fueron escritos por Dussel durante la realización de diferentes cursos universitarios en la Universidad de Cuyo, Mendoza. Para contextualizar mínimamente el período en que se inserta la producción filosófica de la Ética de la Liberación, cabe mencionar que Dussel retornó a Argentina en 1966, luego de una estadía de casi 10 años en Europa y Medio Oriente (1957-1966). Al reinsertarse en el agitado clima socio-político de América Latina y particularmente de Argentina, el filósofo comenzará a articular sus postulados con aquellos emanados desde el cristianismo de base, la Conferencia Episcopal de Medellín, los planteamientos de la Teología de la Liberación, la reciente influencia de la sociología y las Teorías de la Dependencia, la influyente Escuela de Frankfurt, la obra de Emanuel Levinas y los planteamientos de los movimientos revolucionarios y populistas de la región.

Durante el período en que Enrique Dussel elaboró su primera Ética de la Liberación, ejercieron gran influencia en su obra autores como Ricoeur, Heidegger y Husserl, lo que se visualiza en la relevancia de la hermenéutica y la fenomenología; además, fue muy importante la obra “Totalidad e infinito” de Levinas, pues produjo una ‘desorientación subversiva’ que lo impulsó a desafiar su heideggerianismo y aproximarse, desde la metafísica al problema de la exterioridad y la alteridad; de la Escuela de Frankfurt, autores como Herbert Marcuse, Theodor Adorno y Ernst Bloch fueron recurrentes; desde el pensamiento postcolonial, se rescatan diferentes textos de Franz Fanon y Edward Said; y finalmente, desde América Latina, fue relevante el debate entre Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy, sobre la existencia u originalidad de una filosofía latinoamericana (Mendieta, 2001; García Ruiz, 2006; Cerutti, 2006).

En este contexto se engarza la búsqueda de Dussel por comenzar a configurar una Filosofía Ética Latinoamericana, comprometida con la realidad histórica de los pobres, explotados y oprimidos de nuestra región. Para avanzar en esta dirección, el filósofo se propuso trabajar en dos líneas: Primero, desarticulando, desarmando y/o destruyendo la historia de la ética y

⁹ La noción de *primera* ética dusseliana se refiere a la producción filosófica de la década del ‘70, puesto que en 1986 publicará su “Ética Comunitaria”, reformulando algunos postulados de la Ética de la Liberación, y durante la década de los ‘90 participará en profundos debates con la Ética del Discurso y las ‘filosofías del norte’, reformulando elementos planteados en la primera ética, y re-creando su segunda y definitiva Ética de la Liberación mundial.

de la filosofía europea moderna; y segundo, perfilando una filosofía concreta, anclada en nuestra realidad, movida por las problemáticas del subdesarrollo, la dependencia, la desigualdad, el neocolonialismo, la pobreza, la explotación, etc.

Un elemento central en la primera Ética de la Liberación, es la denuncia que elabora Dussel a todo el pensamiento ontológico moderno por considerar que el fundamento de la Totalidad es el sujeto único y absoluto, que alcanza su máxima expresión en el sujeto absoluto hegeliano. Así, la Filosofía Moderna se ha cerrado al encuentro con el Otro. Recogiendo parte importante del pensamiento de Emanuel Levinas, Dussel propondrá una superación de la ontología desde la Meta-física de la alteridad, argumentando que sólo desde el movimiento ético se puede descubrir al Otro, por lo mismo la ética será para el autor la filosofía primera. Así entonces, la Filosofía de la Liberación dusseliana tendrá como punto de partida la exterioridad del ser, es decir el Otro. De hecho, toda la filosofía dusseliana es una ética, porque parte desde un compromiso radical con el Otro, antropológicamente considerado.

A continuación nos detendremos en cuatro nudos temáticos, que creemos entregan relevantes aportes para pensar las pedagogías críticas latinoamericanas. Analizaremos los conceptos de totalidad y dominación; las nociones de exterioridad y alteridad; el problema de la praxis, el poder-ser ad-veniente y la utopía; y las reflexiones asociadas al ethos y el proyecto de liberación erótico, pedagógico, político y anti-fetichista.

Para la elaboración del apartado, nos remitimos a los 5 tomos de *Para una ética de la liberación* o de la *Filosofía Ética Latinoamericana* elaborados y editados por Enrique Dussel entre 1970 y 1975 mientras era profesor de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Y agregamos dos textos adicionales: Una conferencia dictada por Dussel en 1971 en la Universidad del Salvador en Buenos Aires, contenida en el libro publicado con Daniel Guillot, titulado *Liberación Latinoamericana y Emmanuel Levinas*; y el conocido libro *Filosofía de la Liberación* escrito en el exilio en México y publicado por primera vez en 1977.

II. Totalidad y Dominación. Crítica al pensamiento occidental moderno.

Planteado *grosso modo*, la crítica dusseliana al pensamiento ontológico occidental, radica en que éste concibe al mundo como una Totalidad de sentido única y cerrada, semejante a un círculo que gira sin novedad sobre Lo Mismo. Así, la filosofía occidental clásica y moderna ha encerrado y subsumido al Otro a la mismidad, logrando de esta manera alienarlo, explotarlo y someterlo. Dussel, rastreó los orígenes del pensar ontológico griego, en los escritos de Parménides que afirmaban que “*el ser es, el no-ser no es*”. Así planteado, el ser se concebía como lo heleno, y lo que estaba por fuera o más allá de las fronteras de lo griego, era considerado como no-ser, lo bárbaro, lo inculto. Para la ontología clásica el centro es y la periferia no-es.

Con respecto al pensamiento ontológico moderno, Dussel afirmó que éste se instauró a partir de la praxis de dominación de occidente iniciada durante el siglo XV. La constitución de Europa como centro dominador, se inició con el descubrimiento del Atlántico y la

Conquista de América, por lo mismo se puede afirmar que el *yo moderno*, el *ego cogito* cartesiano (1637), se constituyó históricamente a partir de un *yo conquisto*, un *yo esclavizo* o un *yo venzo* en la guerra. Según el filósofo argentino, sólo desde el *ego conquiro* de Cortés y Pizarro, se comienza a configurar el *ego cogito* cartesiano (Dussel, 2011).

La ontología de la Totalidad – denuncia el filósofo – legitima y justifica el orden dominante y la unidad del Todo. Por lo mismo, contribuye a concebir la dominación como un sistema natural, inevitable y verdadero. Se naturaliza así la negación del Otro, la aniquilación de la Alteridad, el fratricidio, y se instaura un sistema de dominación que cosifica, somete, aliena y explota al Otro. Retomando nuevamente a Dussel: *“Por la matanza del Otro se instituye la identidad cerrada de Lo Mismo como único: El asesinato del hermano (lo político) es totalitarismo, pero es al mismo tiempo el asesinato que comete el padre contra el hijo (lo pedagógico) como dominación, el varón contra la mujer (la casa) como patriarcalismo, y así contra el absolutamente Otro (lo teológico alterativo) como ateísmo”* (Dussel, 1973b; p. 22).

Para la totalidad cerrada y centrada en sí misma, la exterioridad del Otro implica una amenaza, un peligro, un enemigo, que si las circunstancias lo ameritan puede ser aniquilado con toda la fuerza de la violencia. En este contexto emerge atado al proyecto de la totalidad el concepto de alienación. Para Dussel, *“Totalizar la exterioridad, sistematizar la alteridad, negar al Otro como otro, en ello consiste la alienación. Alienar es vender a alguien o algo; es hacerlo pasar a otro poseedor o propietario. La alienación de un pueblo o individuo singular es hacerle perder su ser al incorporarlo como momento, aspecto o instrumento del ser de otro”* (Dussel, 2011; 96).

En el capitalismo la alienación política, erótica y pedagógica se consuman en la alienación económica, es decir, cuando el fruto del trabajo no es recuperado por el pueblo, la comunidad, los/as trabajadores/as, y es apropiado por otro grupo de individuos. El capital aliena cotidianamente al Otro en el trabajo, lo compra y le paga, pero se adueña de su producción. *“La legalidad del salario, que paga con dinero (equivalente a medios de subsistencia) el trabajo creador del ser humano, encubre la inmoralidad del robo, ya que el obrero objetiva “más vida” en el producto, que la que puede subjetivar por medio de su salario”* (Dussel, 2011; 103).

Ahora bien ¿Qué implicancias prácticas desencadena, según Dussel, la ontología de la Totalidad? Afirmándose en algunos planteamientos elaborados por Marcuse en “El Hombre Unidimensional”, destaca que: 1. Se configura un tipo de sociedad que no admite oposición, orquestando formas de control que impiden el surgimiento de la novedad y la creación; 2. Se conforma un universo político cerrado que contiene cualquier intento de transformación social; 3. Se naturaliza y sacraliza el orden imperante, excluyendo y negando las diferentes formas que asume el pensamiento crítico; 4. Se confunde el Todo con el polo dominador y se reduce lo dominado a Lo Mismo. Así entonces, la Alteridad se presenta siempre como un peligro, una amenaza que debe ser reprimida (Dussel, 1973a; Dussel, 1975).

Obviamente la Totalidad dominadora se sirve de la violencia para reproducir el orden y la injusticia, para mantener al Otro en condiciones de miseria y opresión. El discurso de la preservación de la paz y el orden, sacraliza el ejercicio de una violencia que actúa con diferentes caretas. En palabras del filósofo: *“El varón violenta a la mujer cerrando la casa, pero la venera como la “ama del hogar” (mistificación de su propia alienación); el padre violenta a su hijo obligándole obediencia a una autoridad dominadora, y lo educa como a su propia imagen (“Lo Mismo”); el hermano violenta a su hermano exigiéndole bajo pena de muerte que por la seguridad y en vista del ideal patrio (...) ame al Estado. Esta es la violencia institucionalizada, la primera, la más grave, la originaria de todas las otras”* (Dussel, 1973b; p. 79).

Las reflexiones planteadas por Dussel sobre los conceptos de ‘Totalidad’ y ‘dominación’, nos remiten en el campo pedagógico a algunas interrogantes: ¿Cómo contribuye la pedagogía hegemónica a la reproducción del orden y la perpetuación de la Totalidad como ‘lo mismo’? ¿Cómo inciden las pedagogías ‘bancarias’ y dominantes en la negación y aniquilamiento del Otro oprimido? ¿Qué aporta la pedagogía a los procesos de alienación y objetualización de los sujetos? ¿Dónde reside y cómo se manifiesta la violencia de la pedagogía dominante? Como bosquejan estas interrogantes, el problema de la reproducción, la negación de la alteridad del Otro, la alienación de los sujetos educandos y la violencia sistemática a la alteridad oprimida, parecen ser problemáticas emergentes desde los conceptos seleccionados.

III. Alteridad y Meta-física: La apertura al Otro.

La categoría de exterioridad es central para la Filosofía de la Liberación dusseliana, en tanto ha permitido elaborar un discurso filosófico desde la periferia, desde los oprimidos y explotados. Recogiendo los planteamientos de Emmanuel Levinas¹⁰, Dussel opta por romper con la ontología clásica y moderna del centro, para comenzar desde más allá del ser, más allá de Lo Mismo, abriéndose y exponiéndose al Otro. El Otro pasó a concebirse como exterioridad, alteridad irreductible de todo sistema posible (Scannone, 2005).

Si la lógica de la totalidad con respecto al Otro consiste en alienarlo, objetualizarlo, subsumirlo a lo mismo; en la lógica de la exterioridad la relación con el Otro es de libertad. Para la filosofía dusseliana el Otro irrumpe como dis-tinto, como lo no-habitual, lo no-cotidiano, lo extra-ordinario, lo extra-sistémico que nos interpela desde su realidad. La apertura y pasaje al Otro, el reconocimiento de su exterioridad alterativa, permite reconocer que en él reside un potencial transformador, una des-absolutización del sistema, el advenimiento de un mundo nuevo (Dussel 1975; 2011).

¹⁰ Si bien Dussel es profundamente influenciado por los planteamientos del filósofo lituano-francés, su Ética de la Liberación va más allá de Levinas. Para Dussel en primer lugar, el otro levinasiano se encuentra atrapado en Europa, lo que excluye al Otro oprimido Latinoamericano; además el Otro posee un carácter abstracto, imposible de articularse a una dimensión histórico-objetiva o concreta; en tercer lugar, Levinas se queda estático y contemplativo ante el dolor del Otro, no planteando el problema de la liberación; y finalmente sus planteamientos eróticos, reducen a la mujer a la pasividad por lo que se le acusa de machista (Moreno, 1999).

En la Alteridad reside una visión crítica, novedosa y contra-hegemónica, por lo mismo podemos afirmar que, gran parte de la criticidad de la Filosofía de la Liberación dusseliana proviene de su opción por la Alteridad, por el Otro excluido, marginado, periférico y dominado. Rechazar la filosofía que emerge desde el ego cartesiano, el yo conquistado hispánico o el yo voluntad de poder, permite la irrupción en el campo filosófico de los sujetos oprimidos y su materialidad: su rostro, su voz, su pobreza, su grito. El Otro concreto, su raza, sexo, clase, sus circunstancias políticas, económicas y culturales, se instalan en el centro de la reflexión y discusión filosófica (Dussel, 1975; Romero, 2007).

Ahora bien, avanzando en la apertura a la Alteridad, Dussel recogió elementos de la tradición semita, planteando que la apertura al Otro tiene un momento primigenio u originario en la relación cara-a-cara. En ella, se encarna la mediación, la apertura, la exposición al rostro del Otro. Desde el cara-a-cara, podemos reconocer el misterio de la Alteridad, su proximidad nos permite abrirnos a lo nuevo, a lo distinto, a lo imprevisible. La relación cara-a-cara requiere aprender a escuchar al Otro. La voz del Otro es un misterio que se rebela en parte en su palabra. Su voz lo hace atestiguar e irrumpir en el mundo, pero se requiere la apertura-del-oído, es decir se necesita plantearse desde el sí-al-Otro, desde el amor-de-justicia. *“La apertura al Otro como Otro es la posibilidad de escuchar su voz”* (Dussel, 1975; 26). En otros términos, si en la Totalidad predomina el monólogo, en la Alteridad prevalece el diálogo.

Cabe agregar que la relación cara-a-cara requiere una actitud de confianza. *“Tener fe en la palabra de alguien es tener confianza en su Alteridad, en su ser como Otro, como persona”* (Dussel, 1973b; p. 116). La confianza permite tener fe en el Otro, en su futuro y su libertad. Esta confianza debe ser capaz de superar al logos, ir más allá de la comprensión racional. La confianza es una virtud liberadora, que niega la Totalidad por reconocer sólo una palabra, una cultura, un lenguaje. La confianza permite reconocer la posibilidad de otra palabra y otra cultura en todo aquello llamado como “analfabetismo” e “incultura”.

Posicionarnos en la Alteridad, implica además desear el bien-estar del Otro; amar su proyecto; entregarnos y comprometernos con la interpelación de su voz; movilizarnos contra las estructuras responsables de la injusticia, la pobreza, la opresión. Debemos convertirnos con el Otro oprimido. Para Dussel, la praxis revolucionaria, la Alteridad radical, exige una posición servicial, gratuita y liberadora con respecto al Otro (Dussel, 1973b; Dussel, 1975).

La apertura al Otro excluido y dominado, la Alteridad radical descrita con anterioridad, creemos que puede instalar reflexiones relevantes a las pedagogías críticas latinoamericanas. En esta dirección, nos interesa dejar planteada la importancia del Otro como ruptura de la Totalidad, como transformación incluso revolucionaria de ‘lo mismo’. Como señalamos, en la Alteridad reside un potencial inigualable para transformar el orden, para permitir el nacimiento de lo nuevo. Además, el re-conocimiento del Otro, como sujeto libre, autónomo e íntegro, obliga a las pedagogías alterativas a escuchar su grito de interpelación, a abrirse en una praxis dialógica transformadora. Los conceptos planteados empujan al desarrollo articulado de una pedagogía de la alteridad y de la dialogicidad.

IV. Praxis, Poder-ser ad-veniente y Utopía

Adscribiendo a los postulados heideggerianos sobre la noción del hombre como ser-en-el-mundo, Dussel se refiere a la importancia de la praxis, entendiéndola como diversas formas de existencia o de estar en el mundo, lo que nos imposibilita a dissociar lo teórico y lo práctico, la reflexión y la acción. Por lo mismo, a partir de la praxis, podrá criticar todo el pensar filosófico moderno que comienza del ego cogito o el yo pienso, diferenciando la existencia humana en un momento teórico y contemplativo, y en otro momento activo y práctico. Recogiendo la conceptualización aristotélica, de que el hombre es un ser animal que posee logos, Dussel afirmará que el modo de ser y estar de los hombres en el mundo es la praxis, fusión de teoría y práctica (Gonzalez, 2007).

Ahora bien, para Dussel, las posibilidades de comprender el ser siempre son finitas y limitadas, puesto que el hombre “*es en su ser un movimiento de totalización nunca acabado*” (Dussel, 1973a; p. 47). El hombre se mueve entre lo que ya es y lo que puede ser, abriéndose en ese intermedio un abismo de oportunidades y posibilidades. Debatiendo con la filosofía occidental moderna, Dussel afirma que el hombre debe comprenderse como un no-todo, como un ente no totalizado, inconcluso, inacabado, abierto. Para el filósofo, la comprensión del ser no implica solamente abrirse al horizonte del estar-siendo, sino que también se refiere al ser-en-el-mundo, el cual supone la condición del poder-ser ad-veniente, el futuro.

La comprensión del ser entendida como poder-ser, nos impulsa a analizar el problema de la temporalidad, ya que el poder-ser se sitúa en la presencia-ausencia del advenimiento (o del futuro). Nos hace frente a las posibilidades del futuro, al horizonte concreto, histórico, existencial que se abre al hombre. Para Dussel, la Filosofía Latinoamericana debería preocuparse de la situación del ser-en-el-mundo y del horizonte de su mundo como poder-ser ad-veniente. El poder-ser ad-veniente nunca está dado, se va dando y construyendo en el despliegue dinámico de la praxis. Planteado en palabras de Dussel: “*La comprensión del ser (...) ha terminado por ser, nada menos que, la concretísima y supremamente apertura del hombre a su propio ser en la modalidad del poder-ser ad-veniente e histórico de la humanidad como historia universal*” (Dussel, 1973a; p.63).

El poder-ser ad-veniente, permite avanzar a la humanidad en un movimiento inacabado que abre múltiples vías y posibilidades, las que sin duda emergen en contextos socio-históricos precisos como horizontes diferenciados. Es en esa multiplicidad de posibilidades del poder-ser donde se engarza la libertad del hombre. Discutiendo con la filosofía “idealista” (Kant, Fichte y Hegel), Dussel afirma que es el poder-ser ad-veniente el que permite a la humanidad realizar la praxis de la libertad. “*el todavía-no del poder-ser es el fundamento de la libertad*” (Dussel, 1973a; p. 79). Ahora bien, la libertad no implica para el filósofo, tener numéricamente más posibilidades, ni deliberar prolongadamente entre las mismas, sino que refiere a una comprensión profunda, amplia y clara de su ser como proyecto histórico concreto.

Sólo mediante la praxis, la humanidad se lanza hacia aquello que todavía no es y se interna en lo que ad-viene. El poder-ser ad-veniente del hombre realiza una de sus posibilidades por

medio de la praxis, por tanto –afirma el filósofo- la praxis es una posibilidad cumplida. La praxis es la efectuación del poder-ser por una de sus posibilidades. Recogiendo algunas palabras de Dussel: “*El hombre, ser-en-el-mundo, es en la praxis, es decir es hombre como tal, se manifiesta como hombre, existe en cuanto obra*” (Dussel, 1973a; p. 92). La praxis es para nuestro filósofo, la movilidad de la humanidad, la realización del ser en el acto, la posibilidad del poder-ser ad-viniente.

Uno de los aspectos relevantes del concepto del poder-ser ad-viniente es que nos permite avanzar hacia el momento del todavía-no, es decir nos impulsa hacia lo utópico. Dussel, influenciado por la Teología de la Liberación y los escritos de Ernst Bloch, conceptualizó la utopía como aquellos que se encuentra más allá de lo vigente, por lo mismo como una apertura hacia el futuro. Planteado por el filósofo: “*La utopía auténtica es el proyecto nuevo que se va constituyendo (fuera del orden dado) desde la exigencia analéctica del Otro, del “pobre”, del que siendo oprimido guarda al mismo tiempo una exterioridad escatológica*” (Dussel, 1973b; p. 99).

La utopía, representa para Dussel un horizonte de comprensión que se encuentra en la exterioridad de los pueblos oprimidos. Se asemeja a una luz que ilumina el camino de los pueblos que transitan hacia su liberación, por lo mismo, la utopía es el hontanar de la praxis liberadora. Para la filosofía dusseliana, la utopía y la liberación se enredan en proyectos que luchan contra la opresión, la injusticia, el dolor y la tristeza, comprometiéndose con el bienestar integral futuro, con el poder-ser ad-viniente. Lo utópico se configuró así como un componente fundamental para radicalizar las luchas y los procesos de liberación.

Los conceptos de ‘praxis’, ‘poder-ser ad-viniente’ y ‘utopía’, también plantean interesantes reflexiones a las pedagogías críticas latinoamericanas. En primer lugar, la categoría de ‘praxis’ problematiza la concepción dual del sujeto (cuerpo/alma) consolidada por el pensamiento occidental moderno, y permite pensar las acciones humanas en términos de articulación indisociable entre teoría y práctica. En este sentido la noción de ‘Pedagogía de la Praxis’ parece ser bastante seductora. Con respecto al ‘poder-ser ad-viniente’ o al carácter inconcluso, inacabado y abierto del ser humano, las reflexiones del filósofo argentino-mexicano instalan con sistemática frecuencia el problema de lo utópico. La noción empuja a las pedagogías a lograr entender e incorporar lo utópico como hontanar de los procesos de liberación. Así entonces, pedagogía, praxis y utopía, se presentan como conceptos relevantes de entrelazar a la hora de re-pensar pedagogías otras.

V. Ethos y Proyecto de Liberación (Erótica, Pedagógica, Política y Anti-fetichista)

Otra categoría vertebral de la producción filosófica de Dussel es la de liberación. Obviamente la liberación es comprendida en términos amplios y polisémicos, aunque inicialmente remite a la destrucción del orden existente, a la desaparición de lo viejo para dar posibilidad al nacimiento de lo nuevo. A partir de esta primera característica, la liberación es entendida como un proceso que permite abrir las brechas del mundo, adentrándose en una exterioridad misteriosa, nueva, futura (Scannone, 2005).

Para la filosofía dusseliana, la liberación se expresa en dos momentos: “*Liberar es dejar la prisión (negar la negación); pero antes es afirmación de la historia que fue anterior y exterior a la prisión (la del preso antes de estar en la cárcel)*” (Dussel, 2011; 109). Planteado en otros términos, los momentos de la liberación por un lado niegan la opresión, alienación y explotación del Otro; y por otro afirman su historia y exterioridad alterativa.

La liberación requiere escuchar la voz interpelante del Otro, y para lograr aproximarse a su exterioridad necesita respetarlo, reconocerlo como dis-tinto, hacerse responsable de su dolor, comprometer la vida con sus luchas. Retomando los planteamientos de Dussel, “*Para que se revele el rostro histórico-biográfico en la justicia es necesario transformar las instituciones, las funciones, la totalidad sistematizada. Permitir que aparezca el rostro interpelante exige desapropiar al poseedor del sistema, a fin de que el ser humano definido como parte alienada se libere*” (Dussel, 2011; 110).

Con respecto al *ethos*¹¹ de la liberación, Dussel afirma que se caracteriza por la búsqueda constante de lo nuevo, lo irrepetible, lo emancipador. Obviamente, esto implica oponerse a la Totalidad que reproduce “Lo Mismo”, al *ethos* imperante y dominador. Así entonces, el *ethos* de la liberación trabaja por relanzar la historia al futuro, des-totalizando y rompiendo con la Totalidad injusta y opresora. La liberación lucha contra los procesos de alienación que intentan dominar y apropiarse del Otro, intentando reconstituir la alteridad del oprimido (Dussel, 1975).

El *ethos* liberador comienza su realización en las virtudes del Otro, en los hábitos extra-sistémicos del oprimido, en el trabajo de la justicia, en el compromiso de servicio al Otro. La virtud del *ethos* liberador es siempre creadora, innovadora, des-habitualizante, comprometida con la Alteridad. No requiere la reciprocidad para lanzarse al amor-de-justicia, para abrirse y ponerse al servicio del Otro. Ahora, bien, cabe considerar, según el filósofo que “*La virtud liberadora aparecerá para el orden vigente como caótica, anarquista, subversiva, desordenada, enfermizante, inconformista; como lo temiblemente nuevo*” (Dussel, 1973b; p. 109).

El amor-de-justicia, en tanto apertura al Otro, es relevante para comprender el *ethos* liberador. Para Dussel, el amor-de-justicia “*mueve al profeta y al filósofo al martirio, al político y al militar liberador, al pobre mismo en la tarea que le es propia: construir la nueva casa, la nueva patria, caminando escatológicamente hacia la justicia que siempre se aleja sin embargo*” (Dussel, 1973b; p. 114). Además de lo planteado, el amor-de-justicia impulsa el desarrollo de virtudes como la apertura al Otro mediante la relación cara-a-cara, la confianza en su palabra, en su voz, en su interpelación (Dussel, 1975).

Según el filósofo, otra virtud que configura el *ethos* liberador es la justicia, entendida como hábito que otorga al Otro lo que le corresponde en tanto persona inalienable. La justicia, como virtud liberadora, trabaja por restituir al Otro aquello que le fue arrebatado. En este

¹¹ Dussel, define el concepto de *Ethos* como aquel conjunto estructurado de actitudes que predeterminan las acciones de los sujetos (Dussel, 2011).

marco, se acusa al capitalismo, a la explotación del hombre por el hombre y a la propiedad privada sin limitaciones como principios inmorales del orden actual.

Obviamente el ethos liberador descrito recientemente, debe anclarse según los planteamientos filosóficos de Dussel, en un proyecto liberador que respetando la Alteridad y abriéndose al pueblo Latinoamericano, al Otro/la Otra explotado/a y oprimido/a, intente desplegar todas sus fuerzas creadoras y transformadoras. El proyecto de liberación debe articularse con una ética que considere los momentos eróticos (relación varón-mujer), pedagógicos (padres/madres-hijos/as) y políticos (hermano/a-hermano/a) de manera crítica, es decir develando aquellas relaciones de dominación presentes en el orden imperante y trabajando por constituir relaciones emancipatorias.

En este sentido, los proyectos de liberación deben trabajar por configurar relaciones eróticas, pedagógicas y políticas de carácter emancipatorias. A continuación delinearemos a grandes rasgos, los planteamientos formulados en esta primera Ética de la Liberación dusseliana, sobre los diferentes momentos o niveles (antropológicos y arqueológicos) de un proyecto de liberación latinoamericano.

a) Hacia una Erótica Liberadora y Latinoamericana.

La erótica liberadora propuesta por Dussel, pretende pensar las relaciones cara-a-cara de varones y mujeres, develando el carácter alienante y dominador del orden imperante. La cultura moderna europea, se caracterizó por privilegiar el momento racional y por despreciar la sexualidad, el cuerpo, lo genital, elementos caracterizados simbólicamente como lo sucio e impuro. La ontología de la Totalidad, planteó que el bien erótico y sexual era la virginidad; el alma debía liberarse de las pulsiones del cuerpo y la materia.

Recreando el esquema de Parménides, -y recordando el miedo a la castración que, según Freud, es el proceso mediador para que la mujer se identifique como tal- podríamos afirmar que *'el falo es y la vagina no-es'*. La falocracia, sustento del machismo, es responsable de la injusticia en el nivel erótico, del asesinato de la mujer (uxoricidio). Dussel acusa con vehemencia que el proyecto erótico de la Totalidad ha negado sistemática e históricamente al Otro, objetualizándolo, cosificándolo, instrumentalizándolo y alienándolo. En nuestro caso, la conquista hispánica de América trajo la concepción fálica del mundo europeo medieval, en donde el conquistador, además de someter a servidumbre y de asesinar al indígena varón, se apropió de las mujeres, las violó y amancebó.

El sujeto europeo del *yo pienso* y el *yo conquisto* es un yo masculino, lo que conlleva la creación de relaciones alienadas en el cara-a-cara erótico. *"No hay lugar a dudas, la madre del latinoamericano, del mestizo, es la india. La india es alienada eróticamente por el varón conquistador y guerrero; dicha erótica se cumple fuera de las costumbres americanas e hispánicas; queda sin ley bajo la fáctica dominación del más violento"* (Dussel, 1977; p. 53). De esta manera, desde la Conquista hispano-lusitana se configura en América una sexualidad masculina, opresora y alienante.

Rechazando la erótica de la Totalidad, Dussel sostiene que la vida erótica debe significar una apertura servicial con respecto al Otro. Recogiendo planteamientos de Merleau Ponty, defiende una erótica alterativa, constituida a partir de la sensibilidad con respecto al cuerpo del Otro. En palabras del filósofo *“la sexualidad es uno de los modos concretos del cara-a-cara que se juega esencialmente en el sexo-humano-a-sexo-humano (el coito), donde la sexualización del Otro no depende sólo ni del nivel genital biológico, pulsional psicológico, ni de la intención constituyente de objetos sexualizados, sino del encuentro de dos exterioridades, dos personas, que no pueden dejar de contar siempre con el misterio y la libertad del Otro”* (Dussel, 1977; p. 72).

Oponiéndose a la objetualización del Otro, puesto que implica considerarlo como simple mediación para el auto-erotismo, Dussel conceptualiza la sexualidad alterativa como el deseo de dar al Otro la satisfacción deseada. La intención sexual liberadora, tiende al Otro desde el servicio, desde un radical amor-de-justicia. Para Dussel, la sexualidad alterativa, la erótica liberadora, debe ser servicial, gratuita, meta-física. Todo proyecto erótico liberador debiese basarse en la afirmación del Otro, en la apertura al cumplimiento de su deseo. Desde esta perspectiva, el coito es humanizante cuando se da en el deseo del Otro, en el deseo de la justicia, el respeto y la belleza.

La erótica de la Alteridad, invita a romper con la “familia dominadora”, europea, capitalista, moderna. Se trata de liberar a los integrantes de la familia, a fin de crear organismos de servicio y amor al Otro, no represivos, sino liberadores. *“La ideología machista aliena a la mujer; la pareja alienada deforma al hijo; el hijo deformado es materia dispuesta a la injusticia política. La liberación de la mujer aniquila el machismo y permite la aparición de la pareja de iguales (distintos sexualmente pero personas o rostros con igual derecho a la vida, al trabajo, a la educación, a la política, etc.). La pareja permite la aparición del hijo y el hermano. La muerte de la casa, de la familia fálica, permitirá la aparición de una nueva casa, el hogar liberado donde reine una erótica expansiva, innovadora, fecunda, no traumática”* (Dussel, 2011; p. 141).

Finalmente no podemos dejar de mencionar, aunque sea de manera superficial, las contundentes críticas elaboradas por Ofelia Schutte y Elina Vuola, a la Erótica de la Liberación dusseliana, particularmente por la presencia de un marcado esencialismo y sexismo, materializado en su conceptualización sobre la homosexualidad, la anticoncepción y el aborto (Vuola, 2000).

b) Hacia una Pedagógica de la Liberación Latinoamericana.

De acuerdo a los planteamientos de Dussel, la pedagógica es un momento de la ética de la liberación que se ocupa de las relaciones cara-a-cara del padre/madre-hijo/a, maestro/a-discípulo/a, político/a-ciudadano/a, psicólogo/a-enfermo/a, etc. Coincidiendo con los planteamientos gramscianos sobre la educación¹², Dussel afirma que: *“La pedagógica no es*

¹² Según los planteamientos gramscianos, toda relación social es también una relación pedagógica, o dicho de otra forma, la relación pedagógica es inherente a la sociedad, es una relación permanente e ineludible. En

sólo la relación maestro-discípulo como hoy lo entendemos. La relación médico-enfermo, abogado-cliente, ingeniero-población, psiquiatra/analista-anormal, periodista-lector, artista-espectador, político por profesión-correligionario, sacerdote-comunidad, filósofo-no filósofo, etc., son relaciones pedagógicas” (Dussel, 1973; p. 153).

El punto de partida del análisis dusseliano sobre la pedagógica, emerge de la sospecha de que la infancia y la juventud son asesinadas de manera física, psicológica e ideológica por la gerontocracia y la burocracia. La pedagógica dominadora se implanta en América Latina con la conquista europea y el nacimiento del sistema educativo colonial de la cristiandad. La dominación pedagógica comienza con el adoctrinamiento que sigue a la conquista, es el resultado de la dominación ideológica y política de la España imperial.

Los sistemas pedagógicos impuestos desde la cristiandad hispana, con instituciones de catecismo, escuelas, universidades, medios de comunicación, etc. han configurado procesos culturales en que se desplegaban tres elementos contradictorios: En primer lugar, la presencia de una cultura imperial del “centro” (Europa y Estados Unidos); en segundo orden, una cultura ilustrada y liberal propia de las oligarquías nacionales; y finalmente, una rica y compleja cultura popular. Las dos primeras tradiciones culturales se han caracterizado por negar y oprimir sistemáticamente a la cultura popular, la que de todas maneras ha logrado crearse y recrearse mediante diversas formas de resistencia. Los sistemas pedagógicos dominantes, han interpretado a la cultura popular como nada, no-ser, caos, irracionalidad, barbarie.

La pedagógica de la dominación, aliena y objetualiza al hijo/a-discípulo/a-pueblo, lo concibe como un recipiente de conocimientos y actitudes, como un instrumento manipulable y adoctrinable de acuerdo a los intereses del proyecto pedagógico de dominación. El sistema educativo escolar supone que el niño/a-estudiante es una *tabula rasa*, un/a ignorante total, huérfano/a, sin cultura¹³. A partir de esto, la escuela se adjudica el deber sublime de dar toda la cultura al niño/la niña. La alienación cultural, persigue incorporar en los/as niños/as-estudiantes intereses políticos, económicos e ideológicos acordes con el ethos de la sociedad opulenta, capitalista, imperial, violenta. Sin dudas, podemos afirmar que la pedagogía de la dominación, ha sido completamente solidaria con la Totalidad, contribuyendo de múltiples maneras a la fetichización del sistema dominante.

Al contrario de lo planteado, la pedagógica de la liberación o la anti-pedagogía, concibe al Otro, al hijo/a-discípulo/a como lo nuevo y lo alterativo. La relación pedagógica liberadora, requiere de una relación dialógica, condición *sine qua non* del amor pedagógico, e impulsa a aprender a escuchar la voz del Otro. “*El auténtico maestro primero escuchará la palabra objetante, provocante, interpelante, aún insolente del que quiere ser Otro. Sólo el que*

palabras de Gramsci “*toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico*” (Gramsci, 1971).

¹³ Dussel acusa a la pedagogía moderna de contribuir a la alienación pedagógica, a la domesticación del educando, atacando particularmente los planteamientos de Rousseau, Pestalozzi, Montessori y Dewey.

escucha en la paciencia, en el amor-de-justicia, es la esperanza del Otro como liberado, en la fe de su palabra. Sólo él podrá ser maestro” (Dussel, 1977; p. 153).

Para Dussel resulta relevante el proyecto que orienta un sistema pedagógico, más que los métodos. En coherencia, una pedagógica liberadora deberá anclarse en proyectos emancipatorios. La pedagógica liberadora debe trabajar por desplegar las fuerzas creadoras del niño, la juventud y el pueblo; respetar la alteridad, abrirse al pueblo latinoamericano, al explotado y oprimido; se debe comprender al Otro como ser ad-viniente, como hontanar de la sociedad futura; se debe entregar en humildad y servicio a la lucha popular, contribuyendo a descubrir y desvelar los engaños del sistema, y fortaleciendo la organización y movilización del pueblo.

Relevante resulta la apertura de la pedagógica de la liberación a la cultura popular, puesto que en ella residen símbolos, valores, tradiciones, memorias de carácter transformador. Para la Filosofía de la Liberación dusseliana, la cultura popular representa las resistencias contra el Estado-padre-maestro opresor (Dussel, 2011).

La pedagógica de la liberación se sintetiza según nuestro autor en tres momentos: En primer lugar, el hijo-discípulo-pueblo no es huérfano, no es tabula rasa, ya que posee cultura popular, por tanto es concebido como fontanar originario de la pedagógica; en segundo lugar, el maestro entendido como exterioridad crítica trabaja con el educando, escuchando su voz, aprendiendo de su interpelación. El magisterio debe entenderse como un compromiso radical y concreto con el Otro, compromiso militante; y en tercer orden, el proceso educativo se realiza en el diálogo creativo-innovador del educador y el educando (Dussel, 1977).

Como podemos observar con facilidad a partir de lo planteado, existen enormes vínculos entre la Pedagogía de Dussel y la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire. Con respecto a esta cercanía, nos interesa citar unas palabras señaladas por el filósofo en una entrevista personal: *“No conocí personalmente a Paulo Freire y se murió cuando pensábamos hacer un seminario juntos, pero él cada vez me fue apreciando más y me citaba bastante en conversaciones y todo. Lo que yo me di cuenta de inmediato cuando estaba todavía aquí de profesor [en Mendoza], fue que Paulo Freire tenía manejo de algunos filósofos, de Sartre, poquito de Marx, no demasiado, pero una práctica pedagógica, entonces lo que a mí me interesó fue aclarar sus supuestos filosóficos, y lo que yo hice fue mostrar las meta-categorías que él estaba usando, lo mío es muy complementario y él lo entendió así (...) Y continúa, Mi pedagógica es la de Freire pensada filosóficamente, nada más”* (Dussel, 2012; p. 10).

c) Hacia una Política Alterativa o Anti-Política.

La política o la relación cara-a-cara entre hermanos, constituye para la Ética dusseliana el tercer momento o nivel de la antropológica, diferente y posterior a la erótica y la

pedagógica¹⁴. En coherencia con los planteamientos bosquejados con anterioridad, Dussel elabora una ácida crítica a la totalidad política o a la ontológica política, acusándola de ejercer el poder con el objeto de mantener y reproducir los sistemas de opresión y dominación social.

Criticando las concepciones de Estado y Política, articuladas por los filósofos griegos (Platón y Aristóteles) y por los filósofos modernos (Hegel y Hobbes), Dussel afirma que por un lado, la ontología política niega al ser y al pueblo por considerarlos irracionales, salvajes y temibles; y por otro, niega también el ser de los pueblos exteriores al centro, justificando de esta manera su alienación. Planteado en otros términos, la totalidad política occidental se ha caracterizado por legitimar la dominación del Estado sobre el pueblo y las clases trabajadoras, y por justificar la dominación externa sobre las colonias o neo-colonias (Dussel, 1979).

Las concepciones modernas del Estado, ocultan tras la noción de “voluntad general” una concepción iluminista y dominadora. En términos concretos e históricos, la voluntad general o libre, no es más que la voluntad cristiana y germánica, es el “*ego europeoe, subjetividad conquistadora, dominadora e imperial desde el siglo XV*” (Dussel, 1979; p. 56). El Estado moderno europeo se autodefine como totalidad, como civilización, como espíritu universal, como dominador del mundo, legitimando así la opresión a los grupos subalternos al interior del Estado y la expansión conquistadora de los imperios.

Para la Filosofía de la Liberación dusseliana, la política de la periferia, de los pueblos oprimidos y de las clases trabajadoras, es Meta-física, es decir parte desde la Alteridad. Se apunta a superar la totalidad desde la exterioridad, desde la barbarie, desde el no-ser, desde América Latina. La región Latinoamericana es conceptualizada por Dussel como la exterioridad al capitalismo, pero reconoce a su vez la existencia de diferentes exterioridades al interior de la región y las naciones.

Desde el punto de vista de la Alteridad, el no-ser político o los bárbaros, son las clases oprimidas, los pobres, excluidos y marginados del sistema social. Para Dussel, el punto de partida de una política liberadora o una anti-política es el *pueblo*¹⁵. Debatiendo con la tradición marxista que enfatizaba en el carácter de clase del sujeto revolucionario, el filósofo argentino, adscribe a la riqueza del concepto de pueblo, argumentando que para la realidad Latinoamericana resulta más abarcativa que la de *clases obrera*, puesto que los núcleos industriales en la región son menores frente a la inmensa realidad de campesinos,

¹⁴ En el libro *Filosofía de la Liberación* editado por primera vez en 1977, Dussel planteará que la relación política (hermano-hermano) tiene una influencia mayor en términos cuantitativos y es la primera condicionante-condicionada de la erótica, la pedagógica y el anti-fetichismo. En los textos anteriores no estableció semejante jerarquización, por lo mismo optamos por mantener el orden primero.

¹⁵ Al interior del movimiento de la Filosofía de la Liberación, Horacio Cerutti, criticó con dureza el concepto de ‘pueblo’ empleado por Dussel. Para Cerutti el concepto de ‘pueblo’, al ser concebido de manera integradora, implica precisamente negar o deformar la alteridad, ocultando la heterogeneidad real por sobre una pretendida homogeneidad irreal. El concepto de pueblo, afirmaba Cerutti, disimula la lucha de clases y posterga la revolución social ante una previa liberación nacional (Cerutti, 2006).

indígenas, pobladores, subempleados, inmigrantes, etc. El pueblo (opuesto al Imperio, la burguesía nacional y la burocracia), es una suerte de convergencia entre naciones, clase trabajadora (campesinos, obreros, marginados) y una reserva escatológica (la juventud). El pueblo se conceptualiza como un bloque social de los oprimidos y excluidos de una totalidad política (Dussel, 1977; 2011).

Con respecto a la categoría de pueblo Dussel afirmó: *“Pueblo oprimido puede ser toda la “nación” con respecto al “centro”; puede ser también el trabajador con respecto a la burguesía ilustrada nacional, puede ser una juventud negada en tanto que ella es indeterminación o “resto escatológico” y que no está comprometida con el sistema; pueden ser las provincias o lo federal con respecto a las capitales nacionales que también roban a las provincias en todas partes de Latinoamérica”* (Dussel, 1977; p. 218).

Según lo planteado, el concepto de pueblo es central para una política liberadora en tanto remite a la Alteridad y permite referirse a una nación periférica, así como a las clases oprimidas. El pueblo es el momento superador de la totalidad política, irrumpe desde más allá de la dominación y avanza como rebelión y lucha. El pueblo representa la exterioridad del sistema dominante, es su apertura, es quien lo pone en cuestión, en su seno residen elementos que permitirán su superación. La política de la liberación, se inscribe así en una ética de apertura al Otro, de respeto y afirmación del pueblo (Retamozo, 2007).

La liberación política en tanto proyecto debe vivirse, experimentarse, arriesgarse; abriéndose a la voz del Otro, aceptando su interpelación, sirviendo a su transformación, comprometiéndose en la construcción de un futuro nuevo. Por lo mismo, un proyecto liberador debe ser existencial, vivido en la cotidianidad, debe nacer en el hogar de los trabajadores, del obrero, el campesino, las comunidades; debe surgir desde el trabajo alienante, en solidaridad con las luchas, en la cultura popular, etc. Así entonces, existencia y utopía avanzan entrelazadas en la construcción de proyectos liberadores. En palabras de Dussel: *“El proyecto de liberación de un pueblo, el bien común (...), es el hontanar histórico que van forjando en sus luchas los oprimidos en tanto personas creadoras de un orden nuevo. La opresión, la injusticia, el dolor y la tristeza presente son el acicate para no dejar de esperar el bienestar futuro, en estar-en-el-bien integral ad-viniente”* (Dussel, 1979; p. 101).

Para reconocer y fortalecer los proyectos existenciales y liberadores del pueblo Latinoamericano, Dussel considera relevante la tarea pedagógica-esclarecedora que pueden cumplir los políticos, los maestros e intelectuales orgánicos.

La praxis política de liberación, la política alterativa o la anti-política, constan según el filósofo argentino de dos momentos que actúan paralelamente: Uno referido a la destrucción del sistema de dominación imperante; y otro, que apunta a la construcción de una nueva sociedad, momento de conducción política para organizar lo nuevo. Para Dussel, la *destrucción liberadora* apunta en primer lugar a la toma del poder de los aparatos del Estado, puesto que sólo desde allí comienza la construcción de un nuevo orden de justicia. A partir de lo planteado, afirma el filósofo la legitimidad de la violencia revolucionaria del

pueblo. La praxis política liberadora, debe disolver, desarmar y destruir con rapidez el sistema vigente, lo que requiere valentía, coraje, crítica y sin duda virtud militar.

Una vez alcanzado el poder del Estado, el proyecto político liberador puede consolidar el momento constructivo-organizador, iniciando así “*el tiempo de la invención, de la creatividad, de la juventud de un régimen nuevo de justicia*” (Dussel, 1979; p. 120). Este segundo momento requiere de prudencia política, entendida ésta como sabiduría práctica, como la capacidad de conocer e interpretar correctamente la realidad. La construcción debe ser consciente de las posibilidades y realidades históricas concretas. Los proyectos de liberación, contruidos por el pueblo Latinoamericano requieren cimentarse en modelos viables (material, social y políticamente), reales, posibles y nuestros.

d) Hacia una nueva praxis religiosa: Ateísmo y anti-fetichismo

Articuladamente con los elementos señalados con anterioridad, Dussel elaboró una contundente crítica a la religión del sistema dominador, en tanto es capaz de comprender y otorgarle fundamento a todos los fetichismos predominantes en la sociedad¹⁶. Así, el fetichismo fálico del machismo, el fetichismo de la sabiduría del padre, el fetichismo de la hegemonía ideológica de la clase dominante, el fetichismo del dinero en el caso del capitalismo y el fetichismo del sistema político imperial; son todos fundamentados e incluidos en el fetichismo religioso (Dussel, 1980).

La religión dominante ha sido relevante para absolutizar, divinizar, a-historizar y cerrar un sistema social. De esta manera la religión ha cumplido funciones de encubrimiento, consagración del orden y sacralización de las injusticias. Atacando con dureza los escritos de Hegel, el filósofo argentino acusa a la religión ontológica de eternizar la religión del Estado (central, imperial, europeo), excluyendo así a todas las periferias y lo que es más grave, legitimando y sacralizando las conquistas y “santas” guerras de dominación.

Para el sistema dominante occidental, Dios se ha constituido como su fundamento, como lo absoluto. Frente al Dios de la filosofía moderna, occidental y cristiana, el pensamiento liberador debe ser ateo. “*Las religiones de los sistemas vigentes y opresores adoran a su propio proyecto, su fundamento, el ser de la totalidad que manipulan*” (Dussel, 1980; p.46). Contra este proceso se rebela la Filosofía de la Liberación, allí reside su ateísmo.

La religión dominante se caracteriza por fetichizar la realidad social, lo que implica sacralizar ciertos objetos, que aseguren el cumplimiento práctico y la reproducción del sistema de dominación. El fetiche erótico diviniza el falo, el pedagógico a la cultura ilustrada, y el económico-político del capitalismo al dinero. Para Dussel, el fetichismo posee un carácter ideológico y violento, ya que al constituirse como fundamento del orden vigente, cierra e impide la superación del sistema. “*El Dios-fetiche exige víctimas*

¹⁶ Planteado *grosso modo*, el fetichismo se entiende como un proceso creado por el hombre, que por un lado separa los momentos de una relación social, y que por otro intenta presentarlo (al momento aislado) como absoluto, divino, admirable, digno de culto.

culturales que siempre se escogen entre las mujeres (violación erótica), entre los niños o jóvenes (dominación pedagógica) o entre los vencidos o prisioneros (servidumbre política). El fetiche exige sangre” (Dussel, 1980; 47).

El ateísmo planteado por la Filosofía de la Liberación dusseliana, es un intento por desacralizar la totalidad del sistema, negar la divinidad fetichizada. Al declararse ateo frente al Dios-fetiche que fundamenta el orden, se da comienzo a toda la crítica política, social, pedagógica, etc. *“La crítica de la religión (del sistema dominante) es el comienzo de toda crítica” (Dussel, 1980; 88).*

Al negar al Dios-fetiche desde el ateísmo, se afirma la existencia humana, del pobre, el oprimido, el explotado. Al negar la divinidad del sistema se afirma al Otro. El ateísmo niega al Dios-fetiche y afirma al Otro. Para Dussel, la religión liberadora es aquella responsable y capaz de reconocer la interpelación y provocación del Otro. La religión liberadora invita a jugarse y exponerse responsable y obsesivamente por el pobre. *“El puro ateísmo sin afirmación del Otro infinito no es suficientemente crítico: permite el retorno de la fetichización en un tiempo futuro. Sólo si se afirma que lo divino es Otro que todo sistema posible, la revolución liberadora será igualmente siempre posible” (Dussel, 2011; 160).*

Ahora bien, la responsabilidad con el Otro no puede ser netamente teórica o espiritual, sino que debe ser real, sensible, carnal, servicial, económica. Rendir culto al Otro, implica ofrecer o poner a su disposición la cultura, la materia, la justicia. *“La única posibilidad económico-política de rendir culto al Otro (...), sería permitir que el fruto del trabajo, objetivado en el producto del trabajo, sea vivido y apropiado por el trabajador” (Dussel, 1980; 84).* Al ofrecer el fruto del trabajo, que es resultante de la relación hombre-naturaleza, se ofrece al Otro materialidad y justicia.

La Filosofía de la Liberación, planteando una suerte de religión anti-fetichista o un ateísmo práctico del sistema, parte por hacerse cargo materialmente del Otro oprimido. El culto de una praxis religiosa liberadora, debe apuntar a rebelarse contra el fetichismo del sistema, pero además, articulando un sistema posterior más humano, justo e igualitario. En otros términos, el culto al Otro de la praxis liberadora debe ser ateo (anti-fetichista) y materialista (económico), logrando a su vez construir sistemas históricos justos y fraternos.

A modo de cierre del presente capítulo, nos interesa instalar algunas interrogantes vertebrales a las pedagogías críticas latinoamericanas, a partir de los cuatro niveles o momentos del proyecto de liberación (Erótico, Pedagógico, Político, Religioso) desarrollados con anterioridad:

En primer lugar, ¿Cómo re-creamos pedagogías que logren cuestionar el falo-centrismo y patriarcado de la sociedad dominante, logrando desarrollar una sexualidad alterativa, de apertura servicial al Otro? ¿Cómo configurar pedagogías críticas que otorguen relevancia a las relaciones eróticas?

Por otro lado, ¿Qué elementos aporta la ‘Pedagógica Latinoamericana’ de Dussel, en diálogo con la obra de Paulo Freire, a las pedagogías críticas latinoamericanas? ¿Qué de nuevo logra arrojar con respecto a los planteamientos del pedagogo brasilero?

En tercer orden, ¿Qué relaciones o articulaciones debiesen desplegar las pedagogías críticas latinoamericanas con respecto al pueblo, -entendido como alteridad política del sistema de dominación-, o a la cultura popular? La praxis política de liberación o la política alterativa ¿Qué elementos teóricos aportan al problema de la politicidad de la educación? ¿Cómo pueden contribuir las pedagogías contra-hegemónicas en la destrucción de la Totalidad política y en la construcción de una nueva sociedad?

Y finalmente, ¿Cómo desarrollar una pedagogía atea o anti-fetichista que permita desvelar el encubrimiento y la sacralización de las injusticias realizadas por la Totalidad hegemónica? ¿Cómo pueden contribuir las pedagogías críticas latinoamericanas a desfetichizar las diversas y diferentes relaciones sociales de dominación?

Capítulo 5: **Notas sobre la Filosofía de la Liberación dusseliana y la obra de Karl Marx.**

I. Sobre la lectura dusseliana de Marx.

El presente apartado busca aproximarse a las reflexiones elaboradas por el filósofo Enrique Dussel a partir del estudio reposado, incisivo y riguroso de la obra de Karl Marx. Como ya planteamos, el análisis dusseliano de la obra de Marx, fue realizado aproximadamente entre 1977 y 1990, dando como resultado la publicación de cuatro libros y un número significativo de artículos.

Como señalamos en el marco de referencia, la relación entre la obra de Dussel y el marxismo es problemática y compleja, puesto que osciló entre posiciones iniciales abiertamente anti-marxistas¹⁷, hasta que durante su exilio en México, se aproxima con rigurosidad no dogmática a la obra de Marx, lo que lo llevó finalmente a reconocerse en cercanía con ciertas corrientes del marxismo latinoamericano¹⁸. Luego de la lectura sistemática de la obra de Marx, Dussel logró reforzar su filosofía en términos de materialidad y radicalidad política, y además incorporó abiertamente conceptos marxistas como el de ‘alienación’, ‘extrañamiento’, ‘exclusión’, ‘explotación’, entre otros¹⁹ (Marquínez, 1999; Infranca, 2000; Fonet-Betancourt, 2001; Mendieta, 2001; Cerutti, 2006).

Luego de su exilio en México (1976) y de publicar “Filosofía de la Liberación” (1977), obra que sintetiza la trilogía antropológica escrita entre 1961 y 1968 y los tres tomos de “Para una ética de la liberación latinoamericana” publicados entre 1970 y 1974, Dussel comenzará a introducirse en los escritos de Marx elaborados entre 1857 y 1882. Para ello,

¹⁷ La valoración del marxismo al interior de la Filosofía de la Liberación era un evidente punto de fractura. Para Dussel hasta su exilio en México, el marxismo se concebía como incompatible ontológicamente con la tradición latinoamericana (se le acusó de eurocéntrico) y con la metafísica de la alteridad, su anti-marxismo era propio del catolicismo conservador y tradicionalista de Argentina. Por lo mismo es importante explicitar que Dussel jamás fue marxista de formación o devoción, sino que llegó a Marx desde la Ética (Marquínez, 1999; Fonet-Betancourt, 2001; Díaz Novoa, 2001; Cerutti, 2006).

¹⁸ De hecho, en la obra “El marxismo en América Latina. Antología, desde 1909 hasta nuestros días” de Michael Lowy, el autor se refiere a Dussel de la siguiente manera: “*Filósofo y teólogo de la liberación, es uno de los más importantes pensadores latinoamericanos (...) Sus ensayos y sus más de cincuenta libros lo destacan como un pensador que da una renovada mirada al marxismo y a la teología, que se conjugaron en la Teología de la Liberación, que le permite desarrollar una nueva óptica a la reflexión social y religiosa*” (Lowy, 2007; p. 524).

¹⁹ La lectura que realiza Dussel de Marx, no ha estado exenta de polémica. Entre la bibliografía revisada, diversos autores han planteado que la interpretación realizada por Dussel a la obra de Marx, manipula y tergiversa los planteamientos del filósofo alemán. Se afirma que Dussel intentó introducir a Marx en su teoría, forzando la articulación de las categorías marxistas con las categorías levinasianas. Para los autores la ‘dusselinización’ de Marx, genera una tergiversación de la obra de Marx, pero dota de concreción a la Filosofía de la Liberación de Dussel (Pérez Villacampa, 1985; Florián Cata, 2003; Petrucci, 2007).

analiza la edición castellana editada por Siglo XXI Editores; las ediciones alemanas del MEGA (Marx – Engels – Gesamtausgabe), elaboradas por el Marx-Engels-Lenin Institut de Moscú, y el MEW (Marx – Engels – Werke), publicado en la República Democrática Alemana; además de algunos manuscritos inéditos facilitados por el Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis (IISG) de Amsterdam.

Según el propio Dussel, las inquietudes que lo aproximaron a la obra de Marx son la creciente miseria del continente americano y el brutal problema de la pobreza; la necesidad de efectuar una crítica al capitalismo, sistema responsable de la marginalidad y la exclusión; el interés por dotar a la Filosofía de la Liberación de una filosofía económica y política; y la urgencia de superar el dogmatismo marxista-leninista, afianzando la izquierda latinoamericana (Dussel, 1999). A esto podríamos agregar su interés por profundizar en el pensamiento de uno de los máximos referentes de la filosofía occidental; su preocupación por ahondar en el debate sobre la cuestión de la dependencia en América Latina; y la necesidad de responder críticamente a los cuestionamientos de Horacio Cerutti Guldberg (2006) formulados en su *Filosofía de la Liberación Latinoamericana*.

La lectura dusseliana de la obra de Marx, se caracteriza por considerar severamente el desarrollo histórico de su producción teórica, recogiendo sus idas y venidas, considerando los niveles de “desorden” de su construcción discursiva, deteniéndose en su rigor metódico, analizando la evolución terminológica y conceptual, y estudiando las mutaciones que fue viviendo el plan de trabajo y sus temas de investigación. Además, la lectura dusseliana de Marx recogió las potencialidades teóricas, que desde Latinoamericana, entregaban aportes creativos a la comprensión y transformación de la realidad social. Desde nuestra perspectiva, es una lectura que articula rigurosidad metódica y creatividad interpretativa.

Para Enrique Dussel, el fundamento práctico, histórico y político del pensamiento de Marx, radica en concientizar a los trabajadores de la mistificación, fetichización e injusticias del capital. En palabras de Dussel: “*Marx, solidario con los intereses del proletariado, puede ejercer el juicio crítico, ético-práctico, teórico-científico y dar, al mismo tiempo, una conciencia político-revolucionaria al proletariado*” (Dussel, 1988; p. 307). Desde esta perspectiva Dussel reconoce en Marx un intelectual orgánico, que desarrolla toda su producción teórica, articulada a los intereses y necesidades de la clase obrera, a los sectores explotados y dominados de su tiempo. Su producción teórica se debió y se entregó a los procesos de lucha y liberación de las clases oprimidas. Su servicio como intelectual orgánico, como intelectual y militante radicó en concientizar a los trabajadores de las razones de su miseria, del robo que realiza el capital al trabajo vivo, y por lo mismo, de la urgencia de reapropiarse de su trabajo y sus vidas (Dussel, 2007b).

Según Dussel, la producción teórica de Marx, apuntó a la construcción de una nueva ciencia, capaz de contribuir a la conciencia del trabajo vivo, de las clases dominadas, una ciencia no-elitizada, infecunda, ni fetichizada. “*Si el trabajo vivo es el origen de la crítica (y de la realidad) del capital para Marx, el “destinatario” de la teoría crítica es la conciencia del proletariado*” (Dussel, 1988; p. 310).

Asimismo, nos interesa señalar algunos aportes de Enrique Dussel al desarrollo del marxismo Latinoamericano. Para el filósofo argentino las investigaciones elaboradas por Marx, quedaron inconclusas, abiertas, colmadas de posibilidades (éticas, teóricas, políticas, metodológicas), lo cual debe ser retomado creativamente por quienes se reconocen marxistas en América Latina. Los textos de Marx no pueden concebirse de manera dogmática o acabada, sino por el contrario deben leerse con pretensiones prácticas y políticas, abriéndolos a prolongaciones adecuadas a las necesidades e inquietudes de la realidad regional.

En primer lugar, Dussel debatió con aquella tradición marxista occidental²⁰, representada en Georg Lukacs, Karel Kosik y Ernest Bloch, que desarrollaron el concepto de totalidad para comprender la complejidad de la realidad social. Dussel reconoce la importancia del concepto de totalidad, para analizar el capital ya-dado, pero agregará la importancia del concepto de exterioridad (trabajo vivo) para comprender la realidad más allá del capital. Para Dussel, una vez que el capital existe el concepto de totalidad es fundamental, pero en el proceso de constitución, en el tránsito del dinero al capital, el concepto de exterioridad es clave. Se afirma entonces, que el trabajo vivo (exterioridad, no-capital) es anterior al capital (Fornet-Betancourt, 2001).

En segundo orden, Dussel otorgó relevancia en el discurso de Marx al problema de la pobreza. Para el filósofo argentino-mexicano la pobreza es la matriz crítica desde-donde Marx juzga al capitalismo, la pobreza implica sufrimiento de la humanidad, limitación de sus necesidades y negación de su existencia. Para Dussel, la pobreza es desde un punto de vista lógico la negación de la existencia, desde un punto de vista social es la negación de las necesidades materiales, y desde una perspectiva ético-política es la negación de la humanidad (Infranca, 2000).

En tercer lugar y alimentado por los textos de Ernst Bloch, Dussel recogió el carácter teológico de la obra de Marx, contribuyendo a la re-construcción arqueológica del desarrollo de la ‘corriente cálida’ del marxismo, es decir de aquella vertiente que incorporó el elemento pasional y la voluntad transformadora ligada a un horizonte utópico. Dussel descubrió un Marx profundamente meta-físico, humanista, ético y utópico.

Cabe agregar que Dussel, debatiendo con los planteamientos del “posmarxismo”²¹, afirmó la relevancia de re-leer a Marx desde los países periféricos, ya que la transferencia sistemática de plusvalor de los países subdesarrollados hacia los del centro, sigue siendo una de las principales formas de acumulación a escala mundial. A partir de esto, el filósofo sostiene con vehemencia: *“la liberación nacional y popular de la periferia no tiene hoy otra posibilidad de fundamentación teórica que la obra dialéctico-científica de Marx. Su pertinencia es extrema. Pero el Marx que nos importa no es el que “entró en crisis” en*

²⁰ Concepto acuñado por Perry Anderson (1982). Consideraciones sobre el marxismo occidental. México. Siglo XXI Editores.

²¹ Concepto relacionado en América Latina a los planteamientos de Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Madrid. Siglo XXI Editores.

Europa – allí era un Marx “científico”, para el positivismo, teleológico históricamente, materialista dialéctico, etc. “Nuestro” Marx se sitúa, en cambio, en el nivel de las necesidades vitales básicas: es un Marx económico-antropológico, ético, de un materialismo productivo que permite al mismo tiempo fundar una liberación nacional y popular, es decir evadir un capitalismo que impide un desarrollo real. En Europa la crisis del marxismo es académica y política. En la periferia su pertinencia es económica” (Dussel, 1990; p. 268).

La pertinencia, necesidad y urgencia de Marx, para la actualidad Latinoamericana, persiste en tanto su obra permite profundizar en el cuestionamiento ético-político al capitalismo. La subsunción del trabajo vivo al capital, la negación de su alteridad, la cosificación, objetualización y mercantilización del trabajo, representan en su conjunto “*el mal originario, la perversidad ética por excelencia de la realidad capitalista*” (Dussel, 2010; p. 354).

En el siguiente capítulo, nos detendremos en el análisis de cuatro nudos temáticos que creemos entregan fecundos elementos para profundizar en las reflexiones sobre las pedagogías críticas Latinoamericanas. Partiremos analizando el concepto de trabajo vivo; posteriormente nos detendremos en la compleja relación capital/trabajo a partir de las categorías de subsunción y plusvalor; retomaremos el problema del fetichismo trabajado en el capítulo anterior; y finalmente incorporaremos las reflexiones sobre la cuestión de la dependencia.

Los textos revisados para realizar el análisis, fueron los cuatro libros titulados: *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*, “Hacia un Marx desconocido. Comentarios a los escritos del 61-63”, “El último Marx (1863–1882) y la liberación latinoamericana”, y “Las metáforas teológicas de Marx”. Y entre los artículos debemos destacar “*Sobre la juventud de Marx (1835-1844)*”; “*El fetichismo en los estudios de juventud de Marx*”; “*La religión en el joven Marx (1835-1849)*”. Estos artículos fueron revisados de Dussel, E. (1982), “Praxis Latinoamericana y Filosofía de la Liberación”. Por otro lado, “*Semejanzas de la estructura de la lógica de Hegel y El Capital de Marx*”; “*Trabajo vivo y Filosofía de la Liberación*”; “*Las cuatro redacciones de El Capital*”, se encuentran en Dussel, E. (1994), “Historia de la Filosofía y Filosofía de la Liberación”. Finalmente revisamos el estudio preliminar elaborado por Dussel al “Cuaderno tecnológico-histórico (1851) de Marx”.

II. El trabajo vivo como exterioridad del capital.

Lo primero que nos interesa rescatar de la lectura dusseliana de Marx, es el concepto²² de ‘trabajo vivo’, puesto que según el filósofo argentino es el punto de partida, el *desde-donde* emerge el discurso crítico de Marx. Para Dussel, el concepto de trabajo vivo se encuentra implícito en toda la obra del filósofo alemán y es desde él que brotan todos los demás

²² Para el método elaborado por Marx, un concepto es algo más acabado y verdadero que una categoría. Las categorías son momentos analíticos del concepto, son instrumentos de interpretación. Ahora bien, tanto los conceptos como las categorías, son parte del discurso sistemático y científico de Marx (Dussel, 1988).

conceptos y categorías. Desde el trabajo vivo, Marx podrá juzgar ética y políticamente las relaciones sociales de dominación propias del capitalismo. En palabras de Dussel, “*la categoría de trabajo vivo es el punto de partida meta-físico radical de todo el pensamiento de Marx*” (Dussel, 2010; p.75).

Según los planteamientos de Dussel, el concepto de trabajo vivo elaborado por Marx, coincide con el concepto de exterioridad y alteridad trabajado por la Filosofía de la Liberación desde la década de los ‘70. El trabajo vivo, se encuentra más allá del horizonte del capital, es su exterioridad, es el no-capital, la subjetividad creadora de valor, es el hontanar exterior al fundamento de la totalidad del capital. El trabajo vivo, productivo, no subsumido al capital es afirmado como exterioridad, como actividad, como posibilidad. El trabajo vivo no-es valor, no-es dinero, no-es capital. El trabajo vivo es lo otro del capital²³.

Retomando las palabras del filósofo: “*El trabajo vivo, en cuanto trabajo humano, actualidad de la persona y manifestación de su dignidad, se sitúa en cuanto tal fuera, más allá, trascendiendo o como lo hemos llamado en otras obras, en la exterioridad del capital. El trabajo vivo no-es el trabajo objetivado. El primero es el hombre mismo, la actividad, la subjetividad, la fuente creadora de todo valor; lo segundo es la cosa, el producto, el valor producido. De esta manera, la crítica del capital (como totalidad cósmica) se efectuará desde la exterioridad del trabajo vivo. Exterioridad real más allá, trascendental, del ser del capital, del valor (como cosa efectuada). La realidad del no-capital (...) es el ámbito desde donde se cumple la crítica de la totalidad del valor que se valoriza (cosa): La crítica del capital*” (Dussel, 1988; p. 293).

El concepto de trabajo vivo comienza a desarrollarse con profundidad en los Manuscritos de 1861- 1863, al decir de Dussel, “*hasta ahora, Marx había hablado de trabajo concreto, o abstracto objetivado. Apenas aquí comienza a construir una categoría nueva: ‘Trabajo vivo’. La mercancía, el dinero, y así el capital, son valor, trabajo objetivado. Mientras que el trabajo vivo no es valor, sino que es creador de valor. “Ser” valor, “poner” valor y “crear” valor son tres conceptos absolutamente diversos para Marx*” (Dussel, 1988; p. 63).

Retomando los textos de Marx, se cita: “*Lo único que se contrapone ante el trabajo objetivado es el trabajo no-objetivado, el trabajo vivo. Uno está en el espacio, el otro es trabajo dado en el tiempo; uno está en el pasado, el otro en el presente; uno es valor de uso incorporado, el otro se da como actividad humana en proceso y es comprendido en el proceso de estar objetivándose; uno es valor, el otro es creador de valor. Se intercambiará valor dado por la actividad creadora de valor*” (Dussel, 1988; p. 63).

²³ El único autor de la bibliografía revisada que polemiza con Dussel en torno a la importancia del concepto de ‘trabajo vivo’ es Ariel Petruccelli (2007), quien afirmándose en la crítica de Marx al Programa del Gotha elaborado por el Partido Obrero Alemán, sostiene que el trabajo no es ‘la’ fuente de toda riqueza, puesto que la naturaleza posee la misma importancia que el trabajo.

Como ya lo planteamos, el trabajo vivo es una preocupación ética y política en Marx, por ende la subsunción del mismo por parte del capital, representa la perversidad del sistema capitalista. Cuando el trabajo es incorporado al capital mediante el acto de la subsunción (concepto en el cual nos detendremos más adelante), este pasa a ser una determinación, un momento del capital, perdiendo todo atisbo de autonomía. De esta manera, *“El capital se las arregla para que el trabajo vivo produzca la riqueza ajena y la pobreza propia”* (Dussel, 2010; p. 218). El capital domina y se apropia del trabajo vivo, es decir de la fuente creadora de todo valor, logrando así asegurar su riqueza imperecedera.

Citando el capítulo Nº 6 inédito de El Capital, Dussel transcribe *“Las funciones que ejerce el capitalista no son otras que las funciones del capital mismo – del valor que se realiza succionando trabajo vivo – ejercidas con conciencia y voluntad. El capitalista sólo funciona en cuanto capital personificado, es el capital en cuanto persona; del mismo modo el obrero funciona únicamente como trabajo personificado que a él le pertenece como suplicio, como esfuerzo, pero que pertenece al capitalista como sustancia creadora y acrecentadora de riqueza. Ese trabajo, en cuanto tal, se presenta de hecho como un elemento incorporado al capital en el proceso de producción, como factor vivo, variable. La dominación del capitalista sobre el obrero es por consiguiente la de la cosa sobre el hombre, la del trabajo muerto sobre el trabajo vivo”* (Dussel, 1990; p. 33).

La subsunción del trabajo vivo por parte del capital se asemeja a una lucha entre la vida (trabajo vivo) y la muerte (trabajo objetivado). Retomando una metáfora de Marx, Dussel afirma que el capital es una suerte de vampiro, es decir un sujeto muerto, que sólo se vivifica chupando o consumiendo trabajo vivo. Cuando el trabajo vivo es subsumido por el capital, surge la “fuerza de trabajo”, el trabajo objetivado, asalariado, devenido valor, mercancía, dinero. La subsunción del trabajo vivo, representa la negación y el aniquilamiento de la exterioridad por parte del capital.

La relevancia del concepto de ‘trabajo vivo’ según la lectura dusseliana de la obra de Marx, permite a las pedagogías críticas latinoamericanas profundizar en el problema de la Alteridad y Exterioridad del capital. El trabajo vivo, como fuente creadora de capital, como otro-que-el-capital, contiene un potencial radical para pensar en la superación de la Totalidad capitalista. El trabajo vivo, permite pensar en las posibilidades de ruptura y apertura de la Totalidad hegemónica. Ahora bien ¿Cómo pueden contribuir las pedagogías críticas latinoamericanas a la comprensión de las contradicciones entre el capital y el trabajo vivo? ¿Las pedagogías críticas latinoamericanas pueden ayudar a una comprensión del mundo situada más allá del capital? ¿Se puede planificar desde el campo pedagógico una estrategia de ruptura con la lógica perversa del capital? ¿Cuáles son los límites de las pedagogías alterativas en la superación del capital?

III. Relación Capital/Trabajo: El problema de la subsunción y el plusvalor.

A partir de la lectura de Marx, Dussel entiende el capital como una relación social de producción, no neutral, sino coactiva y de dominación, basada en la mercantilización y cosificación del trabajo. El capital es analizado como proceso, como relación, como movimiento. *“En realidad el capital no es un instrumento, un ente, una cosa, sino que es*

un proceso, una totalidad que permanece en el tiempo: Fruto del trabajo, instrumento del trabajo, totalidad que incluye al trabajo y al producto del trabajo; un círculo que se retuerce sobre sí mismo, en cuyos diversos momentos siempre es capital” (Dussel, 2010; p. 132-133).

Entendido el capital como relación social, Dussel agrega que éste posee la enorme capacidad de producir y reproducirse como relación social de dominación, destruyendo en el trabajador toda otra posibilidad de reproducción de su vida, y ampliando la relación de dominación, al incrementar las condiciones de explotación y aumentar constantemente la masa de trabajadores. Relevante es entonces detenernos en las reflexiones de Dussel sobre la compleja relación entre capital y trabajo.

Planteado *grosso modo*, la relación capital/trabajo se explica de la siguiente manera: El/la trabajador/a debe vender parte de su capacidad de trabajo (mercancía) a cambio del pago de un salario (dinero); con ese dinero puede acceder a la compra de mercancías que le permitirán reproducir su existencia. Por su parte el/la capitalista, recibe fuerza productiva que crea valor, a cambio del pago de un salario (dinero). El capitalista, utiliza el trabajo del otro (mercantilización del trabajo) para producir mercancías, las cuales venderá por más dinero. Así, el valor del capital inicial se mantiene y reproduce.

De acuerdo a lo planteado, la relación capital/trabajo se desarrolla a partir de dos términos: Por un lado, el capital posee trabajo objetivado como dinero; y por otro, el trabajo (empobrecido) tiene la necesidad de venderse a sí mismo. Es decir, el capitalista recibe la fuerza productiva del trabajador, la que le permite mantener, producir y reproducir el capital. Y por su parte, el trabajador vende su corporalidad viviente, vende un tiempo determinado de su capacidad de trabajo a cambio de un salario. La compra-venta de la fuerza de trabajo se materializa en el contrato o título de propiedad sobre la mercancía, dándose así la subsunción del trabajo al capital.

Mediante la subsunción del trabajo al capital, el trabajo pasa a ser “trabajo como capital”, momento constitutivo del capital. *“El trabajo produce el capital (que no es sino trabajo objetivado), pero desde el intercambio por contrato de trabajo asalariado el ser del trabajador ‘presupone’ ahora al capital, es un momento del mismo capital”* (Dussel, 2010; p. 146-147).

Dussel, recogiendo los planteamientos de Marx y a partir de los conceptos de subsunción y plusvalor, acusa la perversidad ética de la relación capital/trabajo. Se afirma así que *“el momento central ético-político, ontológico y aún meta-físico del pensamiento dialéctico de Marx, se encuentra en el enfrentamiento entre trabajo vivo (en la exterioridad, en la pobreza, como pobre y pueblo) y el poseedor del dinero. La transformación del dinero en capital se debe, exactamente, a la subsunción del trabajo vivo, a su alienación determinada por una relación que es la que transustancia el dinero en capital”* (Dussel, 1990; p. 214).

a) Subsunción del trabajo vivo al capital.

La subsunción del trabajo vivo al capital, implica transformar al trabajador en una cosa, en un momento del capital. Marx distinguió en los Manuscritos de 1861 – 1863 tres modos de subsunción del trabajo al capital: En primer lugar, Marx analizó críticamente el fenómeno de la “cooperación” en el trabajo capitalista. La cooperación, entendida como forma de sociabilidad bajo control del capital, permite aumentar la potencia productiva del trabajo y de esta manera incrementar el plusvalor. En un segundo modo de subsunción, cobra importancia el tema de la división social del trabajo, el cual implica segmentar y tecnificar el proceso productivo a tal punto, que el trabajador pierde el control de lo que produce, siendo únicamente el capital quien controla la totalidad del proceso. Obviamente, la división social del trabajo permite aumentar la potencia productiva e incrementar el plusvalor. Finalmente, un tercer modo de subsunción se logra mediante la incorporación de la maquinaria al proceso productivo. La máquina en tanto capital, logra reducir el valor de las mercancías, pues disminuye el tiempo de trabajo necesario, reduce costos, acelera el proceso productivo, incrementa la intensidad del trabajo, y así logra aumentar el plusvalor y el plusvalor (Dussel, 1984 y 1988).

Reconociendo la exterioridad del trabajo vivo con respecto al capital, Dussel, afirma que éste último se las arregla para subsumirlo, incluirlo, incorporarlo como momento de su propia esencia, logrando así concebir al trabajo como un presupuesto del capital. El proceso de subsunción del trabajo vivo, es explicado por el filósofo argentino-mexicano a partir de 2 partes:

a) La subsunción formal. Ésta consiste en la coacción o disolución violenta de los vínculos del hombre y la mujer con la tierra, los instrumentos de trabajo y la comunidad, lo que los obliga a vender su capacidad de trabajo para poder sobrevivir. Al venderse como mercancía, el ser humano deja de ser exterior al capital, subsumiéndose a él. Con la subsunción del trabajo al capital, comienza la negación de la alteridad del trabajo, constituyéndose como ser-para-otro.

b) La subsunción material o real. Sólo con la revolución industrial el trabajador será realmente subsumido al capital. Con la introducción de la máquina al proceso de producción, el trabajador deja de ser consciente y rector del proceso productivo. El trabajador y la máquina, al ser subsumidos por el capital, son los momentos productivos por excelencia, son aquellos que crean plusvalor al capital (Dussel, 2010).

En el proceso de subsunción del trabajo al capital, en la negación de la exterioridad del capital, reside la perversidad ética del capitalismo. Dussel describe ese proceso de la siguiente manera: *“La capacidad de trabajo es, en el cara-a-cara anterior al intercambio, la posibilidad de efectivizar su valor de uso (el trabajo mismo). Después de realizado el contrato, el poseedor del dinero promete pagar en el futuro (...) por usar la efectivización o actualización de dicha capacidad (...). El trabajador acepta la oferta y entrega (...): aliena, vende dicha capacidad (...). Jurídica, formalmente, esa capacidad es ahora del propietario del dinero, es capital porque ha subsumido, asimilado, incorporado, totalizado trabajo vivo”* (Dussel, 1988; p. 69).

b) Plusvalor: Fundamento del capital.

Según Dussel, el tema del plusvalor ha sido uno de los principales aportes de Marx al desarrollo del pensamiento de la humanidad. Para llegar a constituir la complejidad del concepto de plusvalor, Marx debió abordar categorías más simples como las de dinero, mercancía, trabajo, salario, plust tiempo, entre otros; además de desplegar un rico y enorme debate con diferentes representantes de la economía política clásica (Dussel, 1988).

Para Marx, el plusvalor surge como resultado de la explotación del capital sobre el trabajo, y se entiende como aquel proceso mediante el cual el trabajo permite auto-reproducir al capital, mediante su valorización. El plusvalor que posee el capital al término del proceso de producción capitalista, significa que el tiempo de trabajo objetivado en el producto, es mayor que el salario entregado por el capital. En otros términos, el capital no paga al trabajador la totalidad de su trabajo objetivado.

Aquello que para el capital es plusvalor, para el obrero es plustrabajo. El obrero realiza un “trabajo necesario” que permite reproducir su existencia, y un “trabajo forzado” que permite al capital incrementar su valor. La riqueza del capital proviene del trabajo forzado realizado por el trabajador, del plustrabajo que el obrero “entrega” al capital. *“El capital encubre al obrero su propia autogestión, produce plustrabajo en un intercambio desigual como si fuera igual; el plustrabajo al ser objetivado es el plusvalor. Subjetivamente, en el trabajador, el plustrabajo es el creador del plusvalor, como momento objetivo del capital como capital”* (Dussel, 2010; p. 166).

Recién en la redacción de *El Capital*, Marx profundizó en el concepto de plusvalor, elaborando los conceptos de plusvalor relativo y absoluto. El plusvalor relativo, planteado de manera general, pasa desapercibido al trabajador, en tanto se configura como capital pasando por ejemplo por ser una nueva máquina. Mientras que el plusvalor absoluto, es reconocido como dominación pura y simple, en tanto implica aumentar el tiempo de trabajo o disminuir los salarios. Citando un apartado de Marx en *El Capital*, Dussel transcribe: *“Denomino plusvalor absoluto al producido mediante la prolongación de la jornada de trabajo; por el contrario, al que surge de la reducción (absoluta) del tiempo de trabajo necesario y del consiguiente cambio en la proporción de magnitud que media entre ambas partes componentes de la jornada de trabajo, lo denomino plusvalor relativo”* (Dussel, 1990; p. 152).

El capital, en su dinámica de auto-valorización, oscila entre el plustrabajo absoluto y relativo. Sin embargo, el plustrabajo absoluto tiene un límite: si el trabajador trabaja más de 16 horas diarias, probablemente se enferme o incluso muera, por lo que resulta deseable al capital, incrementar las fuerzas productivas, mediante el desarrollo técnico y tecnológico (plustrabajo relativo). El plusvalor absoluto llega a su límite cuando la explotación pone en riesgo la vida del trabajador; mientras que el plusvalor relativo tiene su límite, cuando la disminución del valor del producto (desvalorización) lo lleva a la crisis.

Finalmente, cabe agregar que Marx estableció una clara diferenciación entre los conceptos de ganancia y plusvalor. El concepto de plusvalor es el fundamento de la ganancia y no se

da en la esfera de la circulación (como si lo hace la ganancia) sino que en la producción. La ganancia es sólo una forma fenoménica del plusvalor. El plusvalor es lo invisible y esencial, mientras que la ganancia se encuentra en la superficie de los fenómenos. El capital aparenta ser “auto-creador” de ganancia (e interés), pero esto es simplemente plusvalor, es decir trabajo vivo impago. Marx desfetichiza y desenmascara al capital, al descubrir la categoría económica, antropológica y ética de plusvalor.

Retomando las reflexiones desde una perspectiva pedagógica, nos parece relevante señalar la urgencia de una pedagogía que promueva procesos de conciencia ético-crítica, que permitan conocer y denunciar las formas de dominación del capital, desenmascarar su perversidad ético-política, y a su vez, dibujar nuevas formas de organización social. Las pedagogías críticas latinoamericanas no deben abandonar la reflexión sobre las relaciones que asumen el capital y el trabajo, dentro de las cuales los conceptos de subsunción y plusvalor son centrales. Entre las interrogantes que podemos formular desde el apartado podemos señalar: ¿Cómo desde las pedagogías críticas podemos generar formas de resistencia al capital? ¿Cómo construir pedagogías que apunten a la superación de las lógicas del capital? ¿Basta con develar y denunciar el carácter opresor e injusto de la subsunción del trabajo al capital y la extracción de plusvalor? ¿Cómo superar la fase de negatividad radical para construir positivamente desde el campo pedagógico y educativo una sociedad más allá del capital?

IV. El Fetichismo del capital.

Reforzando algunos planteamientos elaborados por Dussel en su primera ética de la liberación latinoamericana, el filósofo abordará las reflexiones de Marx sobre la cuestión del fetichismo. Inicialmente, el fetiche es para Marx, un producto del hombre y una objetivación de su propio poder, pero que se manifiesta como divinidad. Así entonces, el fetiche se asocia a un doble proceso: “*ser fruto del trabajo del hombre, objetivación de su vida, y constitución de dicha objetivación como un poder autónomo extranjero, ajeno*” (Dussel, 1993; p. 41). Además, el fetichismo fue concebido por Marx como un mecanismo ideológico de ocultamiento y como una categoría interpretativa. El proceso de fetichización, implicaba ocultar las relaciones sociales que constituían algún fenómeno de la realidad, por tanto el trabajo científico debía oponerse al fetichismo y desvelar la realidad social (Dussel, 1988).

Desde 1857, y haciendo una crítica radical a los economistas clásicos, Marx elaboró relevantes reflexiones sobre la fetichización del capital en general y cada una de sus determinaciones (dinero, mercancía, trabajo asalariado, medios de producción, productos, etc.). Para Marx, toda la economía clásica ha fetichizado en uno u otro aspecto la realidad, en tanto siempre se ha alejado del trabajo vivo para analizar la dinámica del capital. La economía clásica - acusa el filósofo - ha vulgarizado sus análisis, defendiendo conscientemente el sistema capitalista y ocultando las contradicciones sociales (Dussel, 1988).

Al fetichizar el capital, la economía clásica oculta la explotación del trabajo vivo, desconociendo que el plusvalor es producto de la relación violenta entre capital y trabajo.

El fetichismo del capital se funda en la absolutización de lo relativo, o sea en mostrar uno de los momentos de la relación, como un todo absoluto, autónomo y separado. Así entonces, cuando se niega o aniquila el trabajo vivo, se puede totalizar y fetichizar el valor. El capital, al afirmarse a sí mismo o al afirmar únicamente al valor, niega la exterioridad del trabajo vivo, aniquilando así al Otro, absolutizándose y fetichizándose. El fundamento del fetichismo consiste en mostrar que el capital se auto-valoriza desde sí mismo, mostrándose por tanto como una auto-valorización que borra, oculta y aniquila al trabajo vivo.

La crítica anti-fetichista al capital, comienza a fraguarse según Dussel en los Grundrisse (1857 – 1858). Allí, el problema del fetichismo es analizado en relación a la subsunción del trabajo vivo al capital, y a la teoría del valor. El problema del fetichismo en los Grundrisse y en la “Contribución a la crítica de la economía política” es abordado con el objeto de denunciar el carácter social (en su sentido negativo) del trabajo individual en el capitalismo. En el capitalismo, las relaciones sociales de producción, se presentan como relaciones cósmicas. El capital fetichiza las relaciones de producción, fetichizando el proceso productivo y de circulación (Dussel, 1993).

Finalmente, cabe reafirmar que Marx se declaró un ateo del capital, asumiendo una posición explícitamente antifetichista y anti-idolátrica. En esta dirección, creemos que las pedagogías críticas latinoamericanas tienen mucho que aprender y avanzar, puesto que si pretenden contribuir a los procesos de liberación, requieren generar insumos teóricos, prácticos y políticos, que develen las formas de dominación del capital y desenmascaren los múltiples fetiches que construye el actual patrón de dominación. Desacralizar, desfetichizar, desenmascarar, develar, etcétera, parecen ser desafíos permanentes de una ciencia pedagógica con pretensiones liberadoras.

V. La cuestión de la Dependencia.

Una preocupación constante en la lectura dusseliana de Marx, radica en su preocupación por comprender el problema de la dependencia Latinoamericana. Dussel sabe que en el plan original de Marx, se abordaría en quinto lugar el tema del comercio exterior de los estados y en el sexto el problema del mercado mundial. Con estos dos apartados Marx podría haber profundizado en el tema de la dependencia o de la relación centro/periferia, pero aquello nunca sucedió. Ahora bien, para Dussel la cuestión de la dependencia se encuentra implícita en gran parte de los manuscritos de Marx, puesto que en muchas de sus reflexiones se encuentran análisis sobre la relación entre el capital central y el periférico (Dussel, 1984).

Siguiendo a Marx, Dussel plantea que el problema de la dependencia, en términos históricos, se origina con la configuración del mercado mundial en el siglo XVI, siendo América Latina un momento fundamental en su configuración. Cuando Latinoamérica es incorporada al sistema-mundo, emerge el primer momento del capitalismo mundial. En palabras de Dussel “*El capitalismo mercantil o comercial es ya capitalismo, y América Latina nació en la época de capitalismo, es más, América Latina es uno de los factores esenciales del nacimiento mismo del capitalismo*” (Dussel, 2010; p. 130).

A partir de la lectura pausada de la obra de Marx, Dussel elabora una crítica a las distintas vertientes Latinoamericanas que han abordado el problema de la dependencia. Según el filósofo, autores como Sergio Bagú, Raul Prebisch, Rui Mauro Marini y André Gunder Frank, elaboraron una historia de la dependencia, más no una teoría de la misma. Para Dussel, argumento que sostiene con el método de Marx, las investigaciones históricas deberían ser anticipadas por una teoría o por una lógica, puesto que de lo contrario se carece de categorías adecuadas (como las de plusvalor, transferencia, precio de producción, etc.) para el análisis del problema. Así entonces, debatiendo con las teorías de la dependencia²⁴, que se ocupan de priorizar la circulación o la producción; el plusvalor absoluto (sobre-explotación) o el plusvalor relativo (atraso tecnológico); el mercado externo o interno; el intercambio desigual, etc. Dussel plantea en primer lugar la importancia de elaborar una producción teórica, metódica y analítica, que permita posteriormente, analizar los problemas históricos y concretos de la dependencia (Mendieta, 2001; Dussel, 2010).

Entrando en terreno, Enrique Dussel, sostiene que la cuestión de la dependencia remite a la competencia (desigual) entre el capital central y el periférico. No se puede confundir la contradicción capital/trabajo, con la contradicción capital central/capital periférico. Para Dussel, ambas contradicciones no se niegan ni excluyen, sino más bien se complementan. Así entonces, el problema de la dependencia se relaciona con la transferencia de plusvalor (no con la producción de plusvalor) desde un capital global nacional periférico a uno central. Es en la competencia entre capitales donde se produce la transferencia de plusvalor.

Como acabamos de señalar, para Dussel la esencia de la dependencia es la transferencia de plusvalor de un capital global nacional subdesarrollado a uno desarrollado. Para compensar dicha pérdida, el capital periférico extrae más plusvalor al trabajo vivo. Justamente, la dependencia entendida como extracción de plusvalor por parte del capital central, se articula con la explotación de una clase sobre otra, con la explotación del capital sobre el trabajo. Sintetizando lo planteado, podemos afirmar que el problema de la dependencia radica en que *“de todas maneras y siempre, hablar de transferencia de plusvalor de la periferia hacia el centro es hablar de robo de vida humana objetivada: trabajo vivo extraído a los países pobres, y pobres porque expoliados”* (Dussel, 1988; p. 356).

Coherentemente, podemos agregar que el problema de la dependencia se encuentra relacionado con el problema de la tecnología, en tanto ésta última establece enormes diferencias en la esfera de la producción entre los capitales del centro y la periferia. La composición orgánica del capital central y periférico es diferente en términos de tecnología. Dussel lo plantea de la siguiente manera: *“La cuestión esencial, en general y*

²⁴ Nos parece importante señalar que la ‘teoría de la dependencia’ no es un bloque homogéneo, puesto que en ellas conviven al menos dos vertientes disimiles. Para Horacio Cerutti, existen al menos dos líneas: La primera, representada por André Gunder Frank, Theothonio Dos Santos, Orlando Caputto y Roberto Pizarro, cree en la revolución de carácter foquista y guerrillera, producto del agotamiento y la catástrofe inminente del capitalismo periférico. Y la segunda., representada por Enrique Cardozo y Enzo Faletto, la cual se centra en el análisis de clase de las sociedades latinoamericanas y en las funciones del Estado en las sociedades del capitalismo dependiente (Cerutti, 2006).

abstractamente, de la teoría de la dependencia; dice relación a la cuestión tecnológica, a la composición orgánica global del capital nacional en la competencia internacional dentro del mercado mundial. El capital central tiene mayor tasa de plusvalor relativo, lo que le permite alcanzar una extra-ganancia gigantesca en el mercado mundial, compensando en parte la baja tendencial de la tasa de ganancia. Por el contrario, el capital periférico, por una composición orgánica más débil en tecnología, transfiere plusvalor hacia el centro, al vender los productos con ganancia pero por debajo del valor real de las mercancías” (Dussel, 1984; p. 74).

Para cerrar los planteamientos del apartado, nos interesan unas últimas reflexiones de Dussel sobre el tema: *“Así enunciada la cosa, podemos concluir que la dependencia, en la lógica del pensamiento de Marx mismo, es un concepto irrefutable. Por ello, toda la polémica Latinoamericana al respecto manifestó, simplemente, una falta de rigurosidad metódica. Es decir, existe la dependencia en un nivel esencial o fundamental, abstracto, y consiste en la relación social internacional entre burguesías poseedoras de capitales globales nacionales de diverso grado de desarrollo. En el marco de la competencia, el capital global menos desarrollado se encuentra socialmente dominado (relación de personas), y, en último término, transfiere plusvalor (momento formal esencial) al capital más desarrollado, que lo realiza como ganancia extraordinaria” (Dussel, 1988; p. 348).*

La cuestión de la dependencia trabajada desde la sociología latinoamericana y problematizada por la Filosofía de la Liberación dusseliana, arroja contribuciones importantes a las pedagogías críticas. Entre los aportes, nos parece fundamental todo el tema de la transferencia de plusvalor desde el capital periférico al capital central, la relación entre dependencia y tecnología, y el problema de la dependencia cultural y epistémica del pensamiento Latinoamericano, lo que nos remite sin dudas a la compleja cuestión del eurocentrismo. A partir de lo descrito, emergen interrogantes ineludibles ¿Existen pedagogías periféricas y territorializadas en Latinoamérica? ¿Cómo se relacionan con las pedagogías hegemónicas del centro? ¿Es pertinente re-crear las pedagogías críticas latinoamericanas reconociendo la dicotomía dependencia/liberación? ¿Cómo enfrentar y superar el enorme problema del eurocentrismo presente en el campo pedagógico?

Capítulo 6: Bosquejo en torno a la Ética de la Liberación mundial y el debate filosófico Norte/Sur.

I. A propósito de la segunda Ética de la Liberación

Durante la década de los '90, la producción filosófica dusseliana se ancla en procesos históricos signados por la crisis del 'socialismo real'²⁵, la hegemonía del proyecto neoliberal y el discurso globalizador, el auge de los planteamientos posmodernos, el 'giro lingüístico' en las Ciencias Sociales, el predominio de aires desesperanzadores y a-críticos en ciertos sectores de la intelectualidad de izquierdas, la derrota del sandinismo en Nicaragua; pero también en los albores de la rebelión zapatista en Chiapas.

Desde este contexto, Enrique Dussel y la Filosofía de la Liberación, participaron en una multiplicidad de debates con 'filósofos del norte', entre los que destacan Karl-Otto Apel²⁶, Paul Ricoeur²⁷, Gianni Vattimo²⁸, Richard Rorty²⁹, Charles Taylor³⁰, entre otros. Planteado *grosso modo*, Dussel acusó a éstos filósofos de encontrarse atrapados en la Modernidad eurocéntrica y en el capitalismo tardío de las sociedades opulentas; los culpó de adscribir al helenocentrismo, edificado en Alemania desde el siglo XVII; los cuestionó permanentemente por carecer de reflexiones económicas, materiales, productivas; los interpeló por mantenerse atrapados en la totalidad sin lograr abrirse a la alteridad, a las víctimas del sistema. A partir del diálogo crítico con las filosofías del norte, Dussel elaborará una actualización de la Ética de la Liberación escrita en los años setenta, dando como resultado una segunda Ética de la Liberación (Dussel, 1993b y 1999b).

En esta segunda Ética dusseliana, se desarrolla un importante giro que implica dejar de concebir a la Filosofía de la Liberación como una filosofía Latinoamericana, es decir regional o provinciana, apostando a situarse como una filosofía mundial. Citaremos *in extenso* un apartado que nos parece relevante para visualizar el movimiento:

“Si Europa es ‘eurocéntrica’ sin conciencia de serlo, quiere decir que se ha transformado en una cultura provinciana, regional, con una ‘falsa conciencia’ de universalidad. Los

²⁵ Concepto elaborado por el historiador británico Eric Hobsbawm, para referirse a las experiencias históricas de los países comunistas configuradas durante el siglo XX (Hobsbawm, 1998).

²⁶ El debate de Enrique Dussel con Karl-Otto Apel, se desarrolló durante los años de 1989 y 1995.

²⁷ El diálogo entre Dussel y Ricoeur se realizó entre los años de 1990 y 1991, en la Universidad Lateranense de Roma y en la Universidad de Nápoles, Italia (Dussel, 1993b).

²⁸ El diálogo entre Vattimo y Dussel, se desarrolló en Septiembre del año de 1993 en la Universidad Iberoamericana de Puebla, México (Dussel, 1999b).

²⁹ En Julio de 1991, debatieron brevemente en México Dussel y Rorty (Dussel, 1993b).

³⁰ El debate con Taylor se desarrolló en la Ciudad de México el año de 1993 (Dussel, 1998b).

'periféricos' con conciencia de ser tales, y por ello en una situación en la que situamos a EE.UU. – Europa occidental como el 'centro', nos abrimos por primera vez a una 'mundialidad' donde esa Europa (el 'centro') y las culturas periféricas desarrollan una única historia mundial sobre nuestro pequeño planeta. La 'mundialidad', la 'planetariedad', es el horizonte nuevo, más allá del 'eurocentrismo' y el regionalismo, de una Filosofía de la Liberación de la sola periferia (sólo de la periferia o de América Latina). Este sexto momento, entonces, es una 'des-centración' de la reflexión de la Filosofía de la Liberación desde la 'periferia' mundial (desde la mujer oprimida, el-hijo-a reprimidos, las razas discriminadas, etc.) para situarse ahora en una 'perspectiva' (...) mundial. La liberación de la que hablaba la Filosofía de la Liberación, desde este sexto momento no es ya Latinoamericana por su pretensión, sino mundial, y como la filosofía es ahora filosofía sin más, aunque siempre desde los oprimidos, los excluidos, los discriminados; desde la 'dis-tinción' (...), la 'exterioridad', la 'alteridad' (Dussel y Apel, 2004; p. 225).

Además en ésta Ética de la Liberación con pretensiones de mundialidad, emergió con fuerza el concepto de 'víctima', el que se configuró como una síntesis novedosa de los planteamientos de Emmanuel Levinas, radicalizados con argumentos de Karl Marx y Walter Benjamin. La Filosofía de la Liberación dusseliana, se presenta en esta etapa, como una propuesta enunciada desde la exterioridad del sistema-mundo vigente, reconociendo que esa exterioridad es el Otro-víctima, el pobre, el excluido, el oprimido del sistema hegemónico. Las víctimas representan aquellas corporalidades consumidas en su vitalidad por las diferentes formas de dominación existentes. Posicionada desde las 'víctimas' la Filosofía de la Liberación apuesta a contribuir en el análisis estructural de las causas de victimización, y en los procesos de liberación de las comunidades de víctimas (Dussel, 1999; Infranca, 2000; Romero, 2007).

Con el objetivo de aproximarnos a la segunda Ética dusseliana, en el siguiente capítulo, profundizaremos en cuatro grandes problemas: En primer lugar, expondremos algunos ejes centrales del debate filosófico desarrollado entre Dussel y los diferentes 'filósofos del centro', profundizando en las críticas a la Ética del Discurso, en el debate sobre la modernidad y el eurocentrismo, y en la pertinencia de la obra de Marx luego de la caída de los socialismos reales. En segundo lugar, nos detendremos en los fundamentos de la Ética de la Liberación, ahondando en los aspectos materiales, formales y de factibilidad de la misma. En tercer orden, trabajaremos los conceptos de víctimas, re-conocimiento y concientización. Y finalmente retomaremos reflexiones sobre el principio de liberación, la praxis liberadora y el sujeto de la liberación. Al igual que en los apartados anteriores, cabe señalar que los problemas a trabajar fueron seleccionados a partir de criterios pedagógicos.

Para analizar este tercer momento de la producción filosófica de Dussel, rescatamos cinco libros que contienen ponencias, comunicaciones y artículos del debate de Dussel con los 'filósofos del norte'. Entre estos textos debemos mencionar: "Fundamentación de la Ética y Filosofía de la Liberación", "Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación. Con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur", "Ética de la Liberación ante Apel, Taylor y Vattimo", "Posmodernidad y Transmodernidad. Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo" y "Ética del Discurso y Ética de la Liberación". Finalmente revisamos la obra que

creemos sintetiza la producción filosófica de este momento de Dussel y donde se contiene su segunda propuesta ética, nos referimos a su monumental “Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión”.

II. Debate filosófico Norte/Sur

a) Ética de la Liberación y Ética del Discurso.

El debate entre la Ética de la Liberación dusseliana y la Ética del Discurso de Karl-Otto Apel, giró en torno a los distintos modelos de fundamentación de cada una de ellas. El debate se inició a partir del diálogo intercultural realizado en 1989 en la Academia Católica de la Arquidiócesis de Freiburg, Alemania. A partir de dicho encuentro se continuarán en 1991 en Ciudad de México, en 1992 en Maguncia (Alemania), en 1993 en Moscú en el XIX Congreso Mundial de Filosofía, y en 1995 en Sao Paulo y Eischstätt (Alemania) (Dussel, Apel, 2004).

La posición de Dussel con respecto a la Ética de la Comunicación, comienza desde un acuerdo con lo fundamental de la propuesta de Apel. Dussel reconoce el carácter saludable de la Ética del Discurso de Karl-Otto Apel, en tanto permite criticar y develar ciertos racionalismos. De hecho, Dussel asumirá una estrategia de diálogo que comienza *desde* los postulados de Apel, pero que apunta a ir *más allá* de Apel. Para Dussel, la Ética del Discurso puede llegar a ser un momento de la Filosofía de la Liberación, apostando así a subsumir sus postulados.

Una primera crítica elaborada por la Ética de la Liberación dusseliana a la Ética del Discurso, radica en que ésta no logra subsumirse a la materialidad ética de la vida del ser humano. Para nuestro filósofo, Apel y Habermas han relegado (no negado) lo empírico, histórico, material, considerando con relevancia a la moral formal (Infranca, 2000; Mendieta, 2001). Se afirma que: *“La reproducción y el desarrollo de la vida del sujeto humano es el criterio de verdad (teórica y práctica), condición absoluta de posibilidad de la existencia no sólo de los sujetos de la argumentación como tales, sino aún de los procesos mismos conceptuales y lingüísticos”* (Dussel y Apel, 2004; p. 343).

En el mismo plano, Dussel acusó con sistematicidad a la Ética del Discurso en particular y a la filosofía europeo-norteamericana en general, por ignorar los problemas de la miseria y la opresión a nivel mundial. Para la Ética de la Liberación se sostiene con vehemencia que *“Mientras la ‘miseria’ sea un hecho en la mayoría de nuestros pueblo, la Filosofía de la Liberación será pertinente – buscando pensar ‘filosóficamente’ los temas que la realidad le impone. Cuando dicha miseria haya desaparecido, por suerte, la Filosofía de la Liberación tendrá otras tareas históricas. Mientras tanto, por desgracia, debe pensar la realidad de la miseria, inevitable e irrevasablemente: Negativamente, criticando, y destruyendo los argumentos aparentes, de los que irresponsablemente evitan tomar a dicha miseria como tema preferente; positivamente, describiendo las maneras de su superación”* (Dussel, Apel y Fornet-Betancourt, 1992).

Así entonces, Dussel criticó con dureza a la Ética del Discurso por no partir desde la materialidad de la vida humana. Lo material, empírico, histórico ha sido relegado por Karl-Otto Apel, lo que implica al menos: Concebir la corporalidad como un componente patológico, caprichoso, particular y no-universal; considerar que toda cultura posee un 'ethos' propio, sus propias características, perdiendo una visión transcultural; y negar la sobrevivencia como principio ético-material primero.

Un segundo punto en debate entre Dussel y la Ética del Discurso de Apel y Habermas, se concentró en el concepto de 'comunidad de comunicación'. En principio, Dussel valoró la distinción entre 'comunidad de comunicación ideal' y 'comunidad de comunicación real', pero problematizó la concepción apeliiana, en tanto su concepción de la 'comunidad de comunicación real', oculta el conflicto de una sociedad hegemónica que impone su propia particularidad a otras comunidades. Para Dussel, existe una 'comunidad de comunicación real hegemónica' que excluye fácticamente a la mayoría de la humanidad. De hecho, los Latinoamericanos somos "*participantes de una comunidad de comunicación periférica, donde la experiencia de la 'exclusión' es un punto de partida cotidiano*" (Dussel y Apel, 2004; p. 155).

Para Apel, en la 'comunidad de comunicación ideal' no hay dominación, mientras que en la 'comunidad de comunicación real' o empírica existe la irracionalidad y la injusticia. Durante el diálogo con Dussel, Apel reconoció que en la 'comunidad de comunicación real' existen 'conflictos' de clase y 'conflictos' Norte-Sur, sin embargo para Dussel la noción de 'conflicto' en Apel es un eufemismo en tanto no indica con claridad la existencia de estructuras de dominación y explotación del Otro. Para el filósofo argentino-mexicano por más que exista consenso en la comunidad, siempre existe un Otro que es excluido. La comunidad de comunicación hegemónica real siempre excluye a un Otro.

Retomando la crítica a la ontología griega y moderna elaborada en su primera Ética, Dussel plantea que la 'Comunidad de comunicación' desarrollada por Apel, ha logrado superar el solipsismo del 'yo' moderno, para incorporar el 'nosotros', sin embargo, no es suficiente puesto que se sigue excluyendo al Otro, falta el momento fáctico de la apertura y del reconocimiento al Otro. Dussel planteó la importancia de agregar a la comunidad de comunicación de Apel, la posibilidad de que cada integrante de la comunidad devenga otro interpelante, es decir que tenga el derecho de ponerse en la exterioridad de la comunidad, con lo que se apela al derecho a disentir razonablemente. La comunidad de comunicación ideal debe encontrarse abierta a la razón del Otro.

A partir de la lectura de la obra de Marx, Dussel incorpora al concepto apeliiano de 'comunidad de comunicación', el concepto de 'comunidad de productores', ya que la acción comunicativa y la acción económica son dos dimensiones relevantes de las acciones prácticas. La 'comunidad de vida' o 'comunidad de productores' propuesta por Dussel, presupone un acto-de-trabajo, que produce o fabrica, permitiendo construir el soporte para la reproducción de la vida. "*Toda persona que efectúe honestamente un 'acto-de-trabajo' lo hace, evidentemente, como un medio para reproducir la vida humana, comunitaria. Si intentamos sólo reproducir cada uno su vida, como experiencia 'solipsista' (reproducir mi vida), significa que ya se está determinado por un 'sistema' que lo ha colonizado: el 'modo*

de producción capitalista. De manera que el mero acto-de-trabajo honesto presupone una comunidad de productores de la vida humana” (Dussel, 1993b; p. 77). En la ‘comunidad de vida’ se trabaja con pretensiones de justicia, es decir todos trabajan en proporciones iguales, las comunidades se apropian de lo producido y lo consumen en beneficio de la colectividad.

Para Dussel, la producción filosófica de Apel, carece de materialidad, no posee una ‘económica’, lo que genera que la Ética del Discurso se nos aparezca como “*meras comunidades de comunicación o interpretación, sin corporalidad, carnalidad, sin subsumir en su reflexión el nivel de la vida*” (Dussel, 1993b; p. 150). Por lo mismo es que el filósofo argentino-mexicano, intentará subsumir la Ética del Discurso de Apel y Habermas a la Ética de la Liberación.

Las críticas elaboradas desde la Ética de la Liberación a la Ética del Discurso, nos permiten establecer una batería de preguntas sobre las posibles relaciones entre el campo pedagógico y la construcción de una ‘comunidad de vida’: ¿Cómo desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se puede contribuir a la creación de una comunidad de productores preocupada centralmente de reproducir la vida de la humanidad? ¿Qué relevancia asignar a la dimensión material, económica, productivo e histórica en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas del nuestro siglo? ¿Podemos aportar desde el campo pedagógico a la construcción de actos-de-trabajo que sean honestos, es decir comunitarios y preocupados de la vida humana?

b) Modernidad y eurocentrismo.

Dussel debate con insistencia el sentido de la Modernidad para América Latina, afirmando que la misma no puede conceptualizarse como pre-moderna con estructuras feudales o tradicionales³¹, ni como posmoderna como sugieren ciertas posturas nihilistas y sofisticadas propias de las sociedades opulentas del norte. La filosofía dusseliana se nutre de los planteamientos posmodernos de Foucault, Derrida, Lyotard o Vattimo, en tanto contribuyen a desandar la historia del eurocentrismo, a reconocer las fracturas de la modernidad y las falacias del desarrollismo, pero reconoce que no son suficientes, puesto que los planteamientos de los autores no contribuyen a re-construir procesos de liberación.

Desde la perspectiva dusseliana, existen dos paradigmas para comprender la Modernidad: El primero es ‘eurocéntrico’, puesto que concibe la Modernidad como fenómeno europeo, que se origina en el feudalismo para luego expandirse al mundo. Este paradigma concibe a Europa como una racionalidad superior excepcional y como representación de la verdad absoluta. El segundo paradigma es ‘mundial’, es decir entiende la Modernidad como la

³¹ El debate sobre el carácter pre-moderno de Latinoamérica, es retomado por Dussel de autores como Sergio Bagu, André Gunder Frank, Rodolfo Puiggrós y Ernesto Laclau (Dussel, 1992).

cultura del centro del ‘sistema-mundo’³², por tanto se concibe la Modernidad europea sólo como una parte, no como el todo.

Dussel se opone a la definición eurocéntrica de la Modernidad, con características y definición solamente europea, por tanto regional y provinciana; y propone una definición mundial de la Modernidad, que considera de manera relevante las articulaciones y conflictos entre el centro europeo-norteamericano y las periferias. Desde la perspectiva dusseliana el discurso de la Modernidad europea pudo surgir sólo desde la co-constitución de una alteridad dominada, explotada y ocultada, por lo mismo, el Otro-periférico representa el contra-discurso de la Modernidad europea.

Así entonces, la tesis de Dussel, consiste en sostener que América Latina nació conjuntamente a la Modernidad “*pero como su ‘otra cara’ necesaria, silenciada, explotada, dominada*”. La Modernidad nació en el siglo XV con la apertura de Europa al Atlántico, por tanto Latinoamérica fue la primera periferia de la Modernidad, fue desde sus orígenes la contra-cara. “*Nunca fuimos modernos, siempre fuimos la modernidad. No somos lo irracional; somos la parte dominada y explotada*” (Dussel, Apel y Fernet-Betancourt, 1992; p. 48).

La racionalidad moderna europea (Montaigne, Pascal, Descartes, Rousseau, etc.) se fue co-constituyendo de la mano con un contra-discurso emergente desde las periferias. Europa logró mantener a las periferias aisladas e incomunicadas entre ellas, permitiendo sólo conectarse ‘en’ Europa. “*La filosofía ‘europea’ no es entonces producto exclusivo de Europa, sino que es la producción de la humanidad situada en Europa, y con la contribución de las culturas periféricas que estaban en un diálogo co-constitutivo esencial*” (Dussel, 1998b; p. 118). Los logros de la Modernidad europea, el *ego cógito* de Descartes, fueron antecedidos y co-constituidos por el *ego conquiro* de Hernán Cortés, por la conquista de América Latina.

La Modernidad europea ha justificado la violencia irracional contra la periferia en nombre del proceso civilizador, ocultando el aniquilamiento de lo no-europeo. La Modernidad nació con la conquista europea de América Latina, por tanto con el aniquilamiento del Otro americano, africano y asiático. Nació como un ‘mito sacrificial irracional’: “*Este mito irracional de la modernidad se aplicará infaliblemente desde la conquista de América (genocidio del amerindio), al esclavismo africano, a la guerra del opio en China, hasta la invasión de Panamá (1990) o la guerra del Golfo Pérsico (1991)*” (Dussel, 1993b; p. 71).

Profundizando en el problema del eurocentrismo, Dussel afirma que éste no puede ser considerado como una causa o efecto del capitalismo, ni como una simplificación de las relaciones entre centro y periferia. El eurocentrismo es un fenómeno más amplio y que implica procesos culturales, políticos y también filosóficos. Dussel definió al eurocentrismo, como aquella pretensión que identifica la ‘particularidad’ europea con la ‘universalidad’ sin más (Dussel y Apel, 2004).

³² El concepto de ‘sistema-mundo’ es recogido por Dussel de autores como I. Wallerstein, E.P. Thompson, W. Mc Neill, M. Hodgson, L. Stavrianos, M. Mann y Ch. Tilly (Dussel, 1998a).

“El eurocentrismo consiste exactamente en confundir o identificar aspectos de la universalidad abstracta (o aún trascendental), humana en general con momentos de la particularidad europea (...). La cultura, civilización, filosofía, subjetividad, etc., moderno-europea pasó a ser tomada como la cultura, la civilización, la filosofía, la subjetividad, etc., sin más” (Dussel 1998b; p. 114).

Retomando el debate con las filosofías del norte, Dussel acusa de eurocéntricos a Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur. El no advertir que la Modernidad comienza con la violencia colonial de Europa, y el analizar la realidad desde la perspectiva de un sistema-mundo geopolíticamente dominado por Europa, EE.UU y Japón, son un ejemplo de ello. En palabras de Dussel: *“La modernidad, la filosofía moderna, nunca abandonó su ‘sueño eurocéntrico’. Nunca se definió como un centro hegemónico donde se controlaba la ‘información’, desde donde se procesaban el aprendizaje de la humanidad, y desde donde se creaban las instituciones (políticas, económicas, ideológicas, etc.) que permitían mayor acumulación de la riqueza mundial en el ‘centro’ (...) explotando ‘sistemáticamente’ a la periferia”* (Dussel y Apel, 2004; p. 223).

Continuando con la crítica recién planteada a los filósofos del norte, Dussel re-afirma la posición de su filosofía y acusa el eurocentrismo de las filosofías del norte: *“La Filosofía de la Liberación es un contra-discurso, es una filosofía crítica que nace en la periferia (y desde las víctimas, los excluidos) con pretensión de mundialidad. Tiene conciencia expresa de su periferidad y exclusión, pero al mismo tiempo tiene una pretensión de mundialidad. Enfrenta conscientemente a las filosofías europeas o norteamericanas (...) que confunden y aún identifican su europeidad concreta con su desconocida función de ‘filosofía-centro’ durante cinco siglos”* (Dussel, 1998a; p. 71).

La crítica a la Modernidad y al eurocentrismo elaborada con agudeza teórica por parte de Dussel, nos entrega insumos potentes para pensar en el fortalecimiento de una pedagogía decolonial. Nos interesa dejar establecidas algunas interrogantes: ¿Cómo interpelan las críticas al eurocentrismo elaboradas por la Filosofía de la Liberación dusseliana al campo pedagógico? ¿Cómo construir ciencia pedagógica desde perspectivas no-eurocéntricas? ¿Qué aspectos de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se ven fortalecidos con las críticas a la modernidad y al eurocentrismo planteadas por la filosofía dusseliana? ¿Qué relevancia asignamos al pensamiento decolonial desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas de nuestro siglo? Y finalmente, ¿Qué lugar cabe al Otro periférico en una pedagogía no-eurocéntrica?

c) Pertinencia del recurso a la obra de Marx.

Otro punto en debate entre Apel y Dussel se articula en torno a la lectura de la obra de Karl Marx. Karl-Otto Apel, afirmó que los intelectuales de los países subdesarrollados tienen cierta fascinación por la obra de un Marx, que para el momento del capitalismo avanzado (post-industrial, cognitivo, etc.) carece de sentido y relevancia. Para Apel, la obra de Marx resulta anacrónica e indeseable a la Ética, proponiendo abandonar sus teorías de la alienación, del valor, la plusvalía y la teoría ‘determinista’ de la historia.

Respondiendo a lo planteado por Apel, Dussel comienza por acusarlo de tener una visión defectuosa, tradicional y parcial de la obra de Marx, puesto que le resulta muy difícil diferenciar a Marx de Engels y Lenin. Además, Dussel considera pertinente y relevante la obra de Marx, en tanto ofrece categorías insustituibles para dar cuenta del aspecto material, negativo y crítico de la Ética.

Para Dussel, Marx es clave como filosofía económica para criticar el ‘mundo de la vida capitalista’, puesto que desarrolló todo un cuerpo categorial relevante para atacar la estructura fundamental del capitalismo, analizando los obstáculos para la reproducción de la vida humana. Las categorías desarrolladas por Marx son pertinentes y necesarias para una filosofía ético-económica que parta de los explotados, los pobres y los oprimidos de la periferia. En efecto, y tal como señalamos con anterioridad, desde la obra de Marx (y Levinas), Dussel puede pensar el pasaje de la ‘comunidad de comunicación’ apeliana, a una ‘comunidad de la vida real’ (Dussel, Apel y Fernet-Betancourt, 1992; Dussel y Apel, 2004).

Dussel recoge de Marx la crítica al capitalismo, haciéndose cargo del problema de la pobreza y entendiéndola como sufrimiento del hombre, limitación de sus necesidades y negación de su existencia. Para Dussel, desde el punto de vista lógico, la pobreza es la negación de la existencia; desde el punto de vista social es la negación de las necesidades materiales; y desde el punto de vista ético es la negación del hombre.

Dussel debate con insistencia a los filósofos del norte la importancia para la reproducción de la vida, de la dimensión productivo-económica. Se reconoce y asume la crítica al economicismo, pero se afirma: *“Hoy en América Latina hablar de ‘democracia’ o ‘política’ no es suficiente. Es necesario una ‘democracia social’ o ‘material-económica’ y una filosofía política articulada adecuadamente a una filosofía económica”* (Dussel y Apel, 2004; p. 242).

Finalmente, Dussel sostendrá que Apel y los ‘filósofos del norte’ desconocen su interpretación de la obra de Marx, lectura que abraza la ‘corriente cálida del marxismo’, que lo analiza desde la realidad histórica de América Latina y que se opone al marxismo estándar. La corriente cálida, humanista, esperanzadora y utópica del marxismo Latinoamericano, desconocida por las ‘filosofías del norte’, tiene muchos elementos que aportar al desarrollo de una ética material, productiva, de contenido.

Las reflexiones planteadas nos permiten re-instalar algunas interrogantes del capítulo anterior: ¿Qué aportes entrega el marxismo latinoamericano y particularmente su ‘corriente cálida’ al desarrollo de las Pedagogías Críticas? ¿Cuál es la pertinencia de la obra de Marx para el desarrollo de las Ciencias Sociales, la Filosofía y particularmente de las Pedagogías Críticas? ¿Qué contribuciones realiza la lectura dusseliana de la obra de Marx al campo pedagógico?

III. Fundamentos de la Ética de la Liberación mundial.

a) El aspecto material o de contenido de la Ética de la Liberación.

La Ética de la Liberación posicionada desde la materialidad, advierte que es la vida misma del sujeto humano el criterio fundamental de la ética. La ética material, posee un principio universal, que refiere a la reproducción y crecimiento de la vida humana. Por lo mismo, la ética puede criticar cualquier momento que impida la reproducción de la vida de los sujetos. Como la Ética de la Liberación es una ética de la vida, se puede formular un principio con pretensiones de universalidad de la siguiente manera: *“el principio de la obligación de producir, reproducir y desarrollar la vida humana concreta de cada sujeto ético de la comunidad”* (Dussel, 1998a; p. 91).

Es la vida humana la que otorga el contenido a las acciones, la que determina el orden racional, el de las necesidades, las pulsiones, los deseos. La vida del sujeto delimita ciertos marcos, límites y contenidos. En palabras de Dussel: *“La vida humana marca límites, fundamenta normativamente un orden, tiene exigencias propias. Marca también contenidos: se necesitan alimentos, casa, seguridad, libertad, soberanía, valores e identidad cultural, plenitud espiritual (...). La vida humana es el modo de realidad del ser ético”*. Y más adelante agrega *“Ese criterio material sobre el que se funda la ética, la reproducción y el desarrollo de la vida humana es universal, y además no es solipsista, sino comunitario. Se trata de una ‘comunidad de vida’”* (Dussel, 1998a; p. 129 y 131).

Por tanto, la producción, reproducción y el desarrollo de la vida humana son presentados como una obligación ética. La exigencia ética es el deber-vivir, puesto que el sujeto es y debe ser reflexivo, auto-responsable y auto-consciente de la vida humana. Dussel sintetiza el principio material de la Ética de la Liberación de la siguiente manera: *“El que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar auto-responsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una comunidad de vida, inevitablemente desde una ‘vida buena’, cultural e histórica (...); que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad”* (Dussel, 1998a; p. 140).

Como la Ética de la Liberación dusseliana comienza su argumentación desde la dignidad absoluta de la vida humana, es decir posicionándose desde la injusticia y perversidad que implica la negación de la víctima, tratará por diferentes medios de negar la negación de la víctima como proceso crítico material de la ética. Como ya señalamos el planteamiento central de Dussel, comienza desde la corporalidad y la materialidad de la vida, para desde ahí, oponerse al no-poder-vivir, a la pobreza y la dominación que atenta contra el ‘buen vivir’ de las víctimas. El principio ético-material establece *“la prohibición de matar a las víctimas, la prohibición ética de empobrecer, hacer sufrir, provocar la muerte... al Otro”* (Dussel, 1998b; p. 22).

Para articular las reflexiones sobre el aspecto material y el formal (tema del siguiente apartado), nos interesa citar un fragmento donde Dussel afirma la existencia de una co-determinación entre lo material y lo formal: *“El aspecto de ‘contenido’ de la ética,*

abstractamente (la reproducción y el desarrollo de la vida del sujeto humano), tiene universalidad propia y determina siempre materialmente todos los niveles de la moral formal. El aspecto 'formal' de la moral (lo recto...), el nivel de la validez (...) universal intersubjetiva, abstractamente, determina por su parte formalmente todos los niveles de la ética material. Se trata de una mutua, constitutiva y siempre presente co-determinación con diverso sentido (una es 'material', la otra 'formal'). Ésta es una tesis fundamental de la Ética de la Liberación, porque de esta manera se podrá interpretar éticamente la materialidad (...) de las víctimas, la pobreza, la dominación de la mujer en su corporalidad (...), las razas no-blancas, discriminadas, etc., desde el criterio material presupuesto ya siempre a priori en toda crítica (crítica negativa que parte de la 'falta' de realización material de los sujetos; es decir de la imposibilidad de vivir, de la infelicidad, sufrimiento de las víctimas)" (Dussel y Apel, 2004; p. 344).

Creemos que las reflexiones presentadas, logran instalar el problema de la compleja relación existente entre el campo pedagógico y la reproducción de la vida humana. Desde aquí visualizamos dos preguntas articuladoras: ¿Cómo pueden contribuir las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a la obligación ética de producir, reproducir y desarrollar la vida humana? ¿Cómo oponerse al no-poder-vivir de las víctimas y contribuir a las luchas por el 'buen vivir' desde el campo pedagógico?

b) El aspecto formal o procedimental de la Ética de la Liberación.

Para elaborar las reflexiones sobre el aspecto formal de la ética, Dussel cuestionó los planteamientos de filósofos como Kant, Rawls, Apel y Habermas. En general concibió las reflexiones de la filosofía del centro, como alejadas del aspecto material, es decir incapaces de desarrollar una articulación entre una ética formal con una ética de contenidos. Ahora bien, Dussel reconoció que el 'principio material' no es suficiente por sí mismo para el desarrollo de una ética liberadora, por lo que agregó el 'principio formal consensual de la intersubjetividad'. En este sentido reconoce los aportes realizados por la Ética del Discurso, pero intenta subsumirlos a la Ética de la Liberación (Dussel 1998a).

Si para Dussel y la Ética de la Liberación, el aspecto material o de contenido es el principio fundante de la ética, el aspecto formal de la moral es aquel que funda el principio del consenso moral. El momento formal refiere a la mediación o aplicación del momento material. *“Hemos ya indicado que la función ética de la norma básica de la moral formal es la de fundamentar y aplicar en concreto las normas, juicios éticos, decisiones, enunciados normativos o diversos momentos de la ética material. Sin el cumplimiento de la norma básica de la moral formal las decisiones éticas no adquieren 'validez' comunitaria, universal; podrían ser efecto de egoísmo, solipsismo o autoritarismo violento”* (Dussel 1998a; p. 201).

Es relevante para concebir el aspecto formal de la Ética de la Liberación el criterio intersubjetivo de validez, el cual sólo se logra a partir del consenso comunitario. Planteado por Dussel: *“El criterio de validez, todavía abstractamente, es la pretensión de alcanzar la intersubjetividad actual acerca de enunciados veritativos, como acuerdos logrados racionalmente por una comunidad”* (Dussel 1998a; 206). Posicionado en la importancia del

consenso comunitario, Dussel planteará la importancia de la participación simétrica de todos los integrantes de una comunidad en la toma de decisiones. Para lograr la participación simétrica, el reconocimiento del Otro como igual resulta ser primordial, incluso se presenta como una obligación moral.

Las víctimas pueden crear un nuevo criterio de validez intersubjetiva, un nuevo consenso crítico y comunitario: *“se alcanza validez crítica cuando, habiendo constituido una comunidad de víctimas excluidas que se re-conocen como distintos del sistema opresor, participan simétricamente en los acuerdos de aquello que les afecta, sosteniendo además que dicho consenso crítico se fundamenta por argumentación racional y es motivado por co-solidaridad pulsional”* (Dussel, 1998a; p. 464).

El consenso crítico se desarrolla negativamente analizando las causas de la alienación y la exclusión, cuestionando y criticando las ‘verdades’ y la ‘validez’ del sistema, siendo escéptico con el orden hegemónico, disintiendo ante la no-verdad y no-validez de la dominación; y se desarrolla positivamente anticipando de manera creativa alternativas futuras, imaginando desde la razón estratégica, instrumental y teórica los elementos que deben transformarse, construyendo formas de democracia participativa crítico-comunitarias (Dussel, 1998a).

“El que obra ético-críticamente debe (...) participar (siendo víctima o articulado como ‘intelectual orgánico’ a ella) en una comunidad de comunicación de víctimas, que habiendo sido excluidas se re-conocen como sujetos éticos, como el Otro como Otro que el sistema dominante, aceptando simétricamente para fundamentar la validez crítica de los acuerdos la argumentación racional, motivados por una pulsión solidario-alterativa creadora” (Dussel, 1998a; p. 464).

Si se logra aplicar el aspecto ético-material por medio del aspecto moral-formal de validez, se ha logrado una síntesis entre lo material y lo formal. *“La materialidad o contenido dice referencia a la realidad de la vida de cada sujeto humano universalmente (como verdad practica); la formalidad dice respecto a la intersubjetividad de los acuerdos libres, autónomos y consensuales (con validez universal)”* (Dussel 1998a; 216).

El apartado instala un tema relevante para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, alusivo a la construcción de consenso (crítico y comunitario) y la participación simétrica en la toma de decisiones. Desde este lugar nos preguntamos: ¿Cómo pueden contribuir las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a la materialización del principio formal del consenso intersubjetivo? ¿Qué aportes emanados desde el campo pedagógico permiten el desarrollo de prácticas de consenso comunitario? ¿Cómo interpela a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas la importancia de la participación simétrica de los integrantes de la comunidad en la toma de decisiones? ¿Qué pueden aportar las Pedagogías Críticas al desarrollo de espacios de toma de decisiones participativos, horizontales, abiertos? ¿Cómo construir comunitariamente consenso crítico y transformador? ¿Cómo desarrollar una pedagogía asamblearia?

c) La factibilidad de la Ética de la Liberación.

La factibilidad de un proyecto ético es relevante, a pesar del riesgo de instrumentalización planteado por la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. Para la Ética de la Liberación dusseliana, todo proyecto liberador debe tomar en cuenta las exigencias físico-naturales y técnicas de los actores. “*Sólo la realización de lo posible técnico-económico y éticamente (que permita vivir y participar simétricamente en su decisión) será lo bueno*” (Dussel y Apel, 2004; p. 354).

Las condiciones de posibilidad (factibilidad) de quien proyecta transformar una norma, acto, institución, sistema de eticidad, etc. son centrales para hacer materialmente posible el proyecto. El ámbito de la factibilidad permite abrir todo el problema de la ‘razón instrumental’. Parándose desde los planteamientos de Marx, Adorno, Horkheimer y Marcuse, Dussel critica la racionalidad instrumental en tanto concibe la vida del Otro como una simple mediación para alcanzar sus fines. Se afirma “*Para nosotros, dicha razón instrumental deberá ser enmarcada dentro de las exigencias de verdad práctica (reproducción y desarrollo de la vida del sujeto humano) y de validez intersubjetiva (plena participación igualitaria de los afectados en la argumentación práctica) y subsumida positivamente en la acción*” (Dussel, 1998a; p. 264). De esta manera, se establece que la razón instrumental debe subsumirse al principio ético de factibilidad, es decir debe ser sometida a juicio ético a partir de la posibilidad o imposibilidad de producir, reproducir y desarrollar la vida humana.

El filósofo argentino-mexicano reconoce como una puerta de entrada la obra de Franz Hinkelammert, quien en su libro “*Crítica de la razón utópica*” profundiza en el problema de la ‘factibilidad ética’ del proceso de liberación. Según Hinkelammert, para que el criterio de factibilidad pueda desplegarse, se requiere de la existencia de tecnologías que permitan su posible concreción, se requieren condiciones materiales de posibilidad, que permitan satisfacer las necesidades de vida de los sujetos. El principio de ‘factibilidad ética’ obliga a que los actos humanos respondan a la vida de los sujetos, considerando sus exigencias materiales y culturales. Así entonces, la ‘factibilidad ética’ se ocupa de las posibilidades empíricas del desarrollo y reproducción de la vida humana, es decir de que los sistemas performativos (tales como la agricultura, una escuela o el Estado), sin importar su complejidad, contribuyan al desarrollo del buen-vivir. La factibilidad ética implica preocuparse del manejo de las mediaciones necesarias para poder realizar los proyectos liberadores (Dussel, 1998a).

Sintetizando los fundamentos de la Ética de la Liberación, Dussel sostiene que la praxis ‘buena’ se caracteriza por lograr realizar los tres componentes descritos: a) lo material de la vida humana, b) lo formal de validez intersubjetiva, y c) la factibilidad, considerando las condiciones concretas de posibilidad.

A partir de lo planteado: ¿Cuál es la factibilidad en el contexto histórico actual de fortalecer a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas? ¿Qué condiciones materiales permiten la posibilidad de emergencia y fortalecimiento de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas? ¿Cómo pueden contribuir materialmente en las luchas por el ‘buen vivir’ de los oprimidos?

¿Cuál es la factibilidad de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas de construir sistemas-educativos-otros, experiencias-educativas-otras, escuelas-otras? ¿Cuál es la factibilidad de prefigurar nuevos procesos educativos, dentro del actual sistema hegemónico?

IV. Víctimas, re-conocimiento, concientización.

a) Razón ética originaria: Víctimas y re-conocimiento

Dussel reafirma que el punto de partida de la Filosofía de la Liberación o la ‘razón ética originaria’ es el Otro dominado y excluido. El momento originario racional es aquel en que ante la interpelación del Otro, se asume la responsabilidad, la solidaridad y el servicio con el Otro. La ‘razón ética originaria’ abre la posibilidad de encontrarse con el Otro excluido, para subvertir con el Otro las estructuras de dominación. *“La razón ética, está en el origen de la liberación del pobre, de todo excluido, porque descubre el rostro en-cubierto y lo reconoce como persona, como igual, como el Otro, como ‘sujeto’ posible del proceso de liberación”* (Dussel y Apel, 2004; p. 247).

El primer sujeto de la segunda Ética de la Liberación es la víctima, el Otro oprimido, la corporalidad sufriente del dominado. *“Es desde la positividad del criterio ético de la vida (...) desde donde la negatividad de la materialidad de la muerte, el hambre, la miseria, la opresión de la corporalidad por el trabajo, la represión del inconsciente y la libido en particular de la mujer, la falta de poder de los sujetos de las instituciones, la vigencia de valores invertidos, el analfabetismo, etc., puede ahora cobrar sentido ético cabal”* (Dussel y Apel, 2004; p. 355).

Al partir desde las víctimas, se cuestiona y juzga críticamente la totalidad del sistema de eticidad hegemónico, situándose desde la alteridad del sistema. El sistema de eticidad hegemónico concibe el ‘bien’ y la ‘verdad’ pero nunca lo hace desde las víctimas. Al posicionarse desde el Otro oprimido, se pueden criticar con vehemencia las causas del dolor, la infelicidad, el sufrimiento, la violencia y la exclusión (Dussel, 1998a; Schelkshorm, 1999).

“El dolor de la corporalidad de las víctimas, como veremos, es exactamente el origen material (contenido) primero (equivoco ciertamente) de toda crítica ética posible, del ‘juicio de hecho’ crítico (‘esto no permite la reproducción de la vida del sujeto’) y posteriormente (...), del ‘juicio normativo’ crítico por excelencia (‘este sistema es malo, porque no permite la reproducción de la vida de sus víctimas’)” (Dussel, 1998a; p. 302).

En la existencia real de víctimas reside el criterio de criticidad de toda ética con pretensiones liberadoras. *“El sujeto ético de la víctima, del pobre, se encuentra materialmente oprimido y formalmente excluido. Del criterio y principio ético-material universal se deduce ahora un principio crítico-ético material-negativo o la prohibición de matar a las víctimas, la prohibición ética de empobrecer, hacer sufrir, provocar la muerte al Otro”* (Dussel y Apel, 2004; p. 358).

Ahora bien, todo pensamiento crítico, que reconoce al Otro como víctima del sistema, se mueve en la dialéctica de la negación (negatividad) y la afirmación (positividad). Con respecto al aspecto crítico-positivo, Dussel plantea el necesario re-conocimiento del Otro como sujeto autónomo, libre y distinto. Este re-conocimiento implica afirmar a la víctima como sujeto negado, excluido u objetualizado por el sistema. El re-conocimiento conlleva una apertura a la revelación del Otro, a la aceptación de su interpelación, por lo mismo, nos impulsa u obliga a ser responsables, hacernos cargo de su dolor.

Podemos reconocer el movimiento negativo-positivo a partir del siguiente enunciado del principio ético-crítico: “*Quien actúa ético-críticamente ya siempre ha reconocido in actu que a las víctimas de un sistema (sistema de eticidad, norma, etc.) dado se le ha negado la posibilidad de vivir (en su totalidad o en alguno de sus momentos), por lo que está obligado a, en primer lugar: 1. Negar la ‘bondad’ de tal sistema, es decir: criticar primeramente la no-verdad del sistema que ahora aparece como dominador, y, en segundo lugar: 2. Actuar creativo y co-solidariamente para transformarlo*” (Dussel y Apel, 2004; p. 359).

Nos parece pertinente detenernos brevemente en el problema del re-conocimiento de las víctimas en la Ética de la Liberación. Para Dussel, la norma ética básica se desarrolla desde el re-conocimiento del Otro oprimido como sujeto. El acto de re-conocimiento del Otro implica: a) un conocimiento del Otro como función o cosa en el sistema; b) un conocimiento del Otro como persona (acto ético); y c) un re-conocimiento del Otro como persona para descubrir y juzgar éticamente su dominación. Con el objeto de clarificar lo expuesto citamos:

“El mero ‘conocer’ al esclavo como función o cosa (...), es de alguna manera ofrecer en sacrificio a las personas (...), los instrumentos (...), para mantener en pie la cosa (...). Es decir, es conocerle como parte funcional de un sistema. El momento ético por excelencia (...) consiste en el ‘conocer práctico’ que perfora la mera funcionalidad instrumental y constituye al Otro como persona (...), como Otro distinto al sistema. (...) Es decir, el factum empírico del que he hablado (...), para ser ético exige una reflexión: Desde el Otro ya conocido como persona (...) se descubre a la esclavitud como perversidad, como negatividad” (Dussel y Apel, 2004; p. 295).

Se debe reconocer conscientemente al Otro como un sujeto ético distinto, como Otro de un sistema, principio siempre posible del disenso. La posibilidad del Otro de disentir le permite participar en la comunidad, con el derecho a irrumpir como lo nuevo. “*Respetar la dignidad y ‘re-conocer’ al sujeto ético del nuevo Otro (como autónomo, también de un posible ‘disenso’ como distinto) es el acto ético originario racional práctico (...), ya que es ‘dar lugar al Otro’ para que intervenga en la argumentación no sólo como igual, con derechos vigentes, sino como libre, como Otro, como sujeto de nuevos derechos*” (Dussel, 1998a; p. 414).

Si aceptamos que al posicionarnos pedagógicamente desde las víctimas del sistema social, podemos enjuiciar y criticar radicalmente el orden hegemónico, debemos reflexionar sobre algunas interrogante: ¿Quiénes son los Otros dominados y excluidos (las víctimas) de los

sistemas educativos? ¿Qué prácticas socio-educativas nos permiten abrirnos y encontrarnos con la alteridad del Otro? ¿Basta con la praxis dialógica, participativa y horizontal? ¿Cómo contribuir desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a la negación de las ‘verdades’ del sistema dominante y al re-conocimiento del Otro oprimido como sujeto? ¿Cómo ‘dar lugar’ de manera real y efectiva al derecho al disenso del Otro, a la novedad que porta su proyecto?

b) El proceso de concientización o la conciencia ético-crítica

Para introducir y profundizar en el proceso de concientización de las víctimas, Dussel se afirmó en la obra de Elizabeth Burgos sobre la vida de Rigoberta Menchú y en los escritos del pedagogo brasileño Paulo Freire³³. Retomando a Freire, Dussel plantea que el proceso de concientización implica superar la espontaneidad en la comprensión del mundo, en palabras del pedagogo brasileño es todo el problema del tránsito de una ‘conciencia ingenua’, de la ‘cultura del silencio’ o de la ‘mistificación de la realidad’, hacia la construcción de una ‘conciencia crítica’. Para poder transitar hacia una conciencia ético-crítica se requiere entre otras cosas, analizar y comprender las causas y estructuras de la opresión, por tanto se necesita una razón reflexiva, teórico-crítica, explicativa, etc.

La Filosofía de la Liberación dusseliana se preocupa bastante de la toma-de-conciencia del Otro, en tanto proceso de auto-descubrimiento, re-conociéndose como encubiertos, ignorados, afectados o negados. “*Sin conciencia de la negatividad sería inútil la lucha*” (Dussel y Apel, 2004; p. 285). Una vez conscientes de la exclusión, de la negación que realiza el sistema, se le puede interpelar desde la exterioridad. La interpelación del Otro oprimido apunta a generar una negación de la negación, es decir a destruir o superar el sistema de dominación. “*Es necesario, cuando se exige la construcción de un sistema nuevo, dada la imposibilidad del antiguo de responder a las exigencias de justicia de los afectados-dominados-excluidos, destruir (parcial o reformistamente, o total o revolucionariamente) el sistema*” (Dussel y Apel, 2004; p. 287).

El proceso de toma-de-conciencia se realiza a partir de un movimiento espiral entre práctica-teoría-práctica. Dussel lo explica de la siguiente manera: “*Las víctimas, los dominados y/o excluidos (...) alcanzan una conciencia crítica tematizada gracias al aporte crítico explícito (científico o filosófico) del intelectual orgánico. Repasando habría entonces tres momentos: a) una conciencia ético-crítica de los dominados y/o excluidos mismos, pre-temática, pero sustantivamente originante; b) una conciencia explícita temática (científico y filosófico-crítica); y c) una conciencia crítico-temática existencial, histórica o práctica del pueblo mismo*” (Dussel y Apel, 2004; p. 360).

Parafraseando lo planteado, el proceso de concientización implica un primer momento que refiere a la conciencia ético-crítica de los oprimidos, problemática y originante, por tanto

³³ A propósito del proceso de concientización Dussel escribe sobre Freire: “*Freire no es simplemente un pedagogo, en el sentido específico del término, es algo más. Es un educador de la ‘conciencia ético-crítica’ de las víctimas, los oprimidos, los condenados del planeta*” (Dussel, 1998a; p. 423).

entendida como hontanar de criticidad; luego un instante alusivo también a la conciencia ético-crítica de los oprimidos, pero ahora explícita o temática, que nace articulada a intelectuales orgánicos; y finalmente un tercer momento que representa la conciencia crítico temática, existencial, histórica o práctica del pueblo. Dicho proceso de toma-de-conciencia es comprendido desde una perspectiva pedagógica integral, que otorga relevancia a la dialogicidad intersubjetiva y comunitaria (Dussel, 1998b).

El proceso de concientización debe lograr avanzar mediante un momento negativo, que analice científicamente las causas responsables del origen de las víctimas. En este sentido, se precisa un análisis racional-crítico, explícito y científico de las causas de la victimización. Se requiere una ciencia ‘de parte’ de las víctimas, una comunidad científica articulada a las necesidades de los oprimidos y excluidos. Pero además, se necesita avanzar en un momento positivo o de ‘factibilidad anticipatoria’, en la construcción de utopías posibles, explicitando proyectos transformadores y avanzando en programas de acción detallados y esperanzadores. Para todo esto es fundamental la dialogicidad intersubjetiva.

Como ya planteamos, la Ética de la Liberación parte desde la negación de la corporalidad, la negación material de la reproducción de la vida, y conjuntamente se ocupa de la toma-de-conciencia con respecto a dicha negación, juzgándola negativamente como aquello que produce la pobreza y la infelicidad. El momento crítico-negativo del proceso de concientización, refiere al descubrimiento de la negación material o de contenido de las posibilidades de reproducir su vida. La negación del Otro debe generar desde el pensamiento crítico un ‘juicio’ al sistema, que deslegitime sus ‘verdades’ (develando su no-verdad) y que apunte a su destrucción y superación. *“La ‘verdad’ del sistema es ahora negada desde la ‘imposibilidad de vivir’ de las víctimas. Se niega la verdad de una norma, acto, institución o un sistema de eticidad como totalidad”* (Dussel, 1998a; p. 310).

Con respecto al momento crítico-positivo del proceso de concientización, nos parece importante re-afirmar, que la conciencia ético-crítica desarrolla la capacidad de interpretar, aceptar y asumir la interpelación del Otro, para construir con él, en la solidaridad responsable, una nueva comunidad futura. El proceso de concientización, al abrirse, reconocer y afirmar al Otro, permite configurar una comunidad de comunicación anti-hegemónica, que arrastra consigo un nuevo principio de democracia, un nuevo proyecto, factible, posible, utópico. *“El proceso de concientización (...) es todo ese movimiento intersubjetivo formal consensual de los oprimidos que van trabajando ‘por dentro’ el nuevo proyecto, la nueva validez futura, comunitaria, participativamente, en los niveles políticos, consensuales, temático y organizativamente”* (Dussel, 1998b; p. 25).

El apartado instala el problema de la concientización, el cual ha sido históricamente relevante en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Según los planteamientos dusselianos: ¿Cómo desarrollamos procesos de comprensión de las causas estructurales de la pobreza, el dolor, la opresión y la negación del Otro? ¿Cómo logramos transitar en el proceso de concientización desde una conciencia pre-temática a una crítico-temática? ¿Cómo puede contribuir la ciencia pedagógica al proceso de toma-de-conciencia? ¿Cómo lograr desde el campo pedagógico, procesos sociales que apunten a romper las estructuras de dominación? ¿Qué roles le caben a los pedagogos en ese contexto? ¿Cómo abordar

desde las PCL el carácter intrínsecamente político de la praxis pedagógica? ¿Cómo transitar en el campo pedagógico desde el momento crítico-negativo, al momento crítico-positivo en el proceso de liberación? ¿Cómo desplazarse desde la protesta a la propuesta? En este último sentido ¿Qué relevancia asignamos a la construcción de experiencias educativas?

V. Praxis, principio y sujeto de Liberación.

Dussel retoma el problema de la liberación, aun cuando para Europa, EE.UU. y Japón en el contexto de la década de los noventa, sea un tema obsoleto. Desde la perspectiva dusseliana, la liberación es siempre un tema relevante para las víctimas de América Latina, África o Asia, para los marginados y excluidos del proceso de globalización.

Para desplegar argumentos en torno a la praxis de liberación, Dussel se afirma en diferentes planteamientos de Marx: Acoge la crítica al materialismo contemplativo, reivindica la actividad revolucionaria crítico-práctica y plantea que la teoría debe poner todo su caudal analítico y crítico en favor de las luchas de las víctimas. La praxis de liberación, urgente cuando se aniquilan las posibilidades de producir, reproducir y desarrollar la vida humana de las víctimas, empuja a de-construir el sistema de dominación, devastar el sistema que niega materialmente al Otro, y crear nuevas normas, actos, instituciones, eticidades, etc.

Ahora bien, la praxis de liberación debe descubrir los medios técnicos, instrumentales, para hacer factibles la vida libre y digna de las comunidades. Como ya señalamos, desde esta perspectiva, no se niega la razón instrumental, sino que se subsume críticamente. El problema de la factibilidad de los procesos de liberación, nos remite al enfrentamiento entre un movimiento social organizado de víctimas y un sistema formal dominante. Para el desarrollo de las transformaciones se deben considerar las capacidades o posibilidades empíricas, tecnológicas, económicas y políticas, se deben evaluar las capacidades estratégico-instrumentales de los oprimidos. En esta dirección las Ciencias Sociales críticas tienen mucho que aportar.

Siguiendo los planteamientos de Rosa Luxemburgo, Dussel plantea que las acciones, los medios y fines del proceso de liberación, deben sostenerse en marcos estrictos de referencia, en principios o condiciones de posibilidad ética. ¿Cuáles son estos principios? Los trabajados con anterioridad, es decir la producción, reproducción y desarrollo de la vida; el principio ético-formal de la razón discursiva; el principio de factibilidad ética; el principio crítico-material; y el principio formal intersubjetivo de validez crítica. Planteado en otros términos, no cualquier medio o cualquier fin es posible para la razón liberadora, puesto que no pueden existir una contradicción con los principios señalados (Dussel 1998a).

Dussel sintetiza el principio-liberación de la siguiente manera: “*Quien se reconoce responsablemente como víctima descubre que no puede reproducir-desarrollar su vida ni participar simétricamente en la discusión de aquello en lo que está afectada, y por ello está obligada a: a) Negativamente de-construir realmente las normas, acciones, instituciones o estructuras históricas que originan la negación material; y b.1) vivir humanamente, b.2) con participación simétrica, b.3) efectuando, realmente las exigencias factibles o*

alternativas que consisten en transformaciones, sean parciales o estructurales. Todas las acciones transformativas las denominamos praxis de liberación” (Dussel y Apel, 2004; p. 364). Por el principio-liberación todos los seres humanos deben sentir la responsabilidad de la transformación. Quien opera ético-críticamente debe solidarizar con la praxis de liberación de la víctima.

Finalmente con respecto al sujeto de la liberación, Dussel sostiene que en la víctima, la subjetividad humana aparece como un grito, una interpelación que clama por la vida. *“El sujeto de la praxis de liberación es el sujeto vivo, necesitado, natural, y por ello, cultural, en último término la víctima, la comunidad de las víctimas y los a ella co-responsables articulados”* (Dussel 1998a; p. 524). Dussel afirma al sujeto ético viviente comunitario, es decir a la comunidad de las víctimas y su corporalidad viviente.

Al respecto afirma sugerentemente: *“Cada sujeto ético de la vida cotidiana, cada individuo concreto en todo su actuar, es ya un sujeto posible de la praxis de liberación, en cuanto víctima o solidario con la víctima, fundamente normas, realice acciones, organice instituciones o transforme sistema de eticidades (...). Sin embargo, lo propio de esta ética o su referente privilegiado es la víctima o comunidad de víctimas, que operará como el/los ‘sujetos’ en última instancia”* (Dussel 1998a; p. 513).

Avanzados hasta este punto parece que la relación entre Pedagogía y Liberación resulta ineludible, por lo mismo nos interesa dejar planteadas algunas inquietudes: ¿Qué relevancia adquieren las Pedagogías Críticas Latinoamericanas con respecto a la praxis de liberación? ¿Cuáles son sus límites y potencialidades? ¿Cómo pueden contribuir las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a impulsar procesos de de-construcción del sistema dominante y creación de lo nuevo? ¿Cómo diseñar estrategias técnico-instrumentales que permitan avanzar a las comunidades en sus luchas de liberación? ¿Qué estrategias pedagógicas pueden ayudar a la toma-de-conciencia sobre la responsabilidad de la transformación social? ¿Cómo se están articulando las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y las comunidades de víctimas en los distintos territorios del continente?

TERCERA PARTE:
Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Filosofía
de la Liberación. Nudos Temáticos

Capítulo 7: Configuración de una Pedagogía de la Alteridad

En el presente apartado retomaremos el concepto de Alteridad elaborado por la Filosofía de la Liberación dusseliana, para ponerlo en diálogo con diferentes reflexiones emanadas desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas³⁴: A partir del concepto de ‘alteridad erótica’ abordaremos algunas reflexiones sobre pedagogías feministas y pedagogía erótica; desde la ‘política alterativa’ nos detendremos en la importancia de la cultura popular; y el ‘ateísmo anti-fetichista’ de Dussel, nos permitirá aproximarnos a las teorías de la desescolarización. Finalmente, realizaremos algunos comentarios sobre la relevancia de la praxis dialógica para las Pedagogías posicionadas desde la Alteridad.

El concepto de Alteridad, en tanto columna vertebral de la Filosofía de la Liberación dusseliana, nos parece un aporte fundamental para la configuración de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. La Alteridad radical presentada en toda la obra de Dussel permite superar el pensamiento ontológico occidental moderno, rompiendo la lógica cerrada de la Totalidad y abriéndose hacia la alteridad del ser, es decir al Otro/a. Para la filosofía dusseliana, el/la Otro/a irrumpe como aquello extraordinario, extra-sistémico, novedoso y transformador de la Totalidad del sistema.

La opción por la Alteridad en la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, abre campo para la irrupción de los/as sujetos oprimidos/as y de su materialidad: sus rostros, sus voces y gritos, sus urgencias y necesidades, su pobreza, sus razas, sus sexos, sus circunstancias socio-históricas, etc. Según la Ética de la Liberación dusseliana, quienes encarnan la Alteridad del actual sistema de dominación son las mujeres objetualizadas y oprimidas en la relación erótica; los/as hijos/as, niños/as, jóvenes, discípulos/as sometidos/as en la relación pedagógica; el pueblo como bloque social de excluidos/as en la relación política; el/la trabajador/a libre y el/la pobre, en las relaciones de producción del capital; y los pueblos periféricos en las relaciones de dependencia con los países centrales. En fin, una multiplicidad de víctimas empobrecidas, excluidas u oprimidas por el sistema hegemónico.

Como anticipamos en el capítulo anterior, el concepto de Alteridad exige una posición servicial, gratuita y liberadora, lo que empuja a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a trabajar en el desarrollo de: Una erótica alterativa, amable con la sexualidad y corporalidad del Otro/a; una pedagógica liberadora, que reconozca lo nuevo y creativo del proyecto histórico del hijo/a-discípulo/a e impulse una praxis dialógica; una política radical que reconozca el carácter rupturista, rebelde y superador que reside en el pueblo y la cultura popular; una religión anti-fetichista comprometida de manera real, carnal y económica con

³⁴ Según el filósofo argentino Carlos Cullen, cuando en la bibliografía educativa especializada se trabaja la Alteridad, emergen temas típicos como por ejemplo la autoridad del educador, la convivencia escolar, los modelos de identificación axiológica, los conflictos con la ‘diferencia’ y el repertorio valórico que supone el Otro (Cullen, 2004). Desde nuestra perspectiva, intentaremos enfatizar en las implicancias teórico-políticas del concepto para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

el/la pobre y el/la excluido/a; una actividad de trabajo productivo, creativo y vivo, es decir ajeno a las lógicas opresoras y explotadora del capital.

I. Alteridad Erótica, Pedagogías Feministas y Pedagogía Erótica

La erótica alterativa y liberadora bosquejada por Enrique Dussel, acusó el carácter alienante y dominador de las relaciones cara-a-cara de hombres y mujeres, enfatizando en las injusticias generadas por un orden socio-histórico que ha repudiado la corporalidad y la sexualidad, y que a su vez ha ensalzado la falocracia y el machismo, responsables directos del uxoricidio (asesinato de la mujer). Para el filósofo, el proyecto erótico de la Totalidad ha negado sistemática e históricamente, -mediante prácticas de objetualización, instrumentalización, invisibilización, exclusión, descalificación y persecución-, a las mujeres, pero también a lesbianas, gays, travestis, transexuales y bisexuales. Rechazando los elementos de la erótica de la Totalidad descritos recientemente, Dussel intentó bosquejar una erótica alterativa, abierta servicialmente al Otro/a oprimido/a, sensible con respecto a su corporalidad, autonomía y libertad, deseosa de entregar de manera gratuita y radical el amor-de-justicia al Otro/a, es decir delineó en su primera ética una erótica liberadora, humanizante, abierta a la Alteridad.

Desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, creemos que las reflexiones elaboradas por Dussel sobre la erótica alterativa y liberadora, pueden dialogar con las pedagogías feministas y eróticas, las cuales se han ocupado precisamente de cuestionar el patriarcado, el falo-centrismo, el androcentrismo y la heteronormatividad, contribuyendo de esta forma al desarrollo de procesos político-pedagógicos que permiten avanzar en caminos liberadores.

Nacidas del amplio y variopinto movimiento feminista, caracterizado por oscilar entre posiciones liberales, radicales, socialistas y libertarias, las pedagogías feministas han sido entendidas hasta la actualidad como planteamientos difusos, carentes de análisis detallados y reflexiones sistemáticas, y asociadas a autores e instituciones diversas. La heterogeneidad y complejidad del feminismo, sus múltiples prácticas, discursos, organizaciones y experiencias, se han unificado en la denuncia a las estructuras de dominación sexual y de género. Planteado en términos muy gruesos, las pedagogías feministas se han enfocado en acusar el carácter patriarcal de la enseñanza en general, tanto en escuelas como en universidades, y han analizado las formas de producción de conocimiento y las formas de configuración de las experiencias de género, alejándose de visiones tecnicistas e instruccionales (Gore, 1992 y 1996; Belucci y Rapisardi, 1999; Viezzer, 2001).

Posicionados/as en las pedagogías feministas, desde el Área de Géneros y Educación Popular de Pañuelos en Rebelión (equipo de educadores/as populares argentinos/as), se plantea la importancia de construir una pedagogía denunciante de la multiplicidad de formas opresivas existentes en el actual patrón de dominación. Para los/as educadores/as populares, las pedagogías feministas deben oponerse a la cultura patriarcal, pero también a todas las otras formas opresivas y violentas que asume el capitalismo y el racismo. Las pedagogías feministas deben cuestionar aquellas relaciones sociales asociadas al género y la sexualidad, pero también al conjunto de las relaciones sociales de dominación, lo que las

pone en diálogo directo con los planteamientos del marxismo, el pensamiento decolonial, con el ecologismo radical, y con todas aquellas fuentes de conocimiento que se configuren como corriente críticas, abiertas y transformadoras (Korol, 2007).

En un plano más concreto, el equipo de educadores/as populares argentino, apuesta a que las pedagogías feministas aboguen por la construcción de una escuela pública no sexista, no heterosexista, no androcéntrica, antirracista, anti-capitalista. Se acusa a la escuela de ser una institución que contribuye a la reproducción de relaciones de subordinación hacia las mujeres, reafirmando una masculinidad segura, viril, agresiva, racional y valiente. La siguiente cita parece ser clarificadora: “*La escuela en sus disciplinas, en los contenidos, en los textos escolares realiza al menos dos operaciones que nos interesa rescatar para su problematización: Una es la que niega y excluye todo lo femenino; la otra, es aquella que las visibiliza, pero para seguir atadas a los estereotipos más arcaicos*” (Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen, 2007; p. 115).

Finalmente los/as educadores/as populares del equipo de Pañuelos en Rebeldía, afirmándose en las teorías feministas, cuestionan la centralidad otorgada a los varones en los espacios escolares, problematizándose así el androcentrismo presente en las instituciones educativas. Para las autoras, el androcentrismo cultural se expresa profundamente en el currículum explícito y oculto, en los textos de estudio, en la enseñanza de la historia, del lenguaje, de la civilidad, en fin, en todas las capas del conocimiento escolar (Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen, 2007).

Complementando los planteamientos de las pedagogías feministas emanados desde Argentina, nos interesa rescatar algunos planteamientos elaborados por el pedagogo mexicano Miguel Escobar Guerrero, quien ha desarrollado el concepto de ‘Pedagogía Erótica’. Influida por el psicoanálisis, el pedagogo afirma que el erotismo se expresa en el movimiento dialéctico entre Eros (pulsión sexual) y Tánatos (pulsión de muerte). Por lo mismo, el erotismo humano se mueve entre la creatividad, el amor y el respeto, y entre la agresión, la regresión y la destrucción. La pedagogía erótica asume la contradicción entre deseo y represión, y se configura como una invitación que apuesta a asumir la rebeldía de afirmar la vida y negar la ética tanática (asociada a la perversión, la represión y la crueldad). La pedagogía erótica, apuesta a contribuir a la construcción de una ética de vida erótica que posibilite la expresión de la energía libidinosa, que haga explotar el deseo individual y colectivo de transformar el mundo, de hacerlo más humano, de crecer y compartir afectos y luchas (Escobar Guerrero, 2012).

Para el pedagogo mexicano el psicoanálisis socio-político, es una herramienta analítica relevante para comprender como el imperio de la pulsión de agresión y aniquilamiento del Otro (Ética Tanática) se imponen en el actual orden hegemónico. “*Una vez comprendida la fuerza del erotismo de Tánatos no se puede dejar que esa energía siga imponiendo su imperio de agresión, controlando la conducta social e individual, económica y política. Es urgente dejar que el erotismo de Eros se exprese, convertirlo en encuentro y compromiso social, memoria histórica*” (Escobar Guerrero, 2012; p. 134). Así entonces, la pedagogía erótica invita a asumir el cuerpo del Otro oprimido como la casa del Eros, como fuente de promesas, amenazas, angustias y alegrías. “*La propuesta de Pedagogía erótica, por lo*

tanto, es una propuesta de traer el erotismo de Eros a la vida, como invitación a luchar contra su adversario Tánatos que, dentro del modelo de globalización capitalista de guerra, ha abierto el camino a las partes más primitivas del ser humano, conjugadas en su poder político de destrucción: en el erotismo de Tánatos” (Escobar Guerrero, 2012; p. 159).

Los planteamientos dusselianos sobre la erótica de la liberación, pueden articularse fácilmente con los planteamientos de las pedagogías feministas y de la pedagogía erótica. Las denuncias esgrimidas hacia el patriarcado, la falocracia, el machismo, el sexismo y el androcentrismo, en tanto estructuras de dominación sexual y de género, -articuladas a un complejo entramado de relaciones de poder económicas y políticas-, parecen otorgar un potencial crítico a aquellas epistemologías posicionadas desde las alteridades oprimidas. Pero además del momento crítico, negativo y denunciante, creemos que la Filosofía de la Liberación dusseliana entrega herramientas teórico-políticas relevantes para la superación positiva del orden actual. En esta dirección, los planteamientos de una erótica servicial, abierta, humanizante y liberadora, parecen señalar caminos para una pedagogía prefigurativa de nuevas relaciones sociales de sexo y género.

Los planteamientos dusselianos insisten por un lado en la importancia del momento destructivo, negador y denunciante de aquellas relaciones que deshumanizan y oprimen a los/as individuos/as. En este sentido, las pedagogías feministas aún tienen mucho que avanzar desvelando, desnaturalizando y acusando todas aquellas acciones, relaciones e instituciones, que reproducen lógicas de género y sexo que alienan, objetualizan y subalternizan al Otro/a. Pero además, los planteamientos del filósofo dejan instalado el desafío de configurar relaciones sexuales y de género otras, donde se encarnen y materialicen nuevas formas de entender la sexualidad, el amor, la justicia, formas liberadas de tabúes, de prejuicios, estereotipos, formas autónomas y rebeldes de pensar y sentir los cuerpos, de liberarnos en el amor-de-justicia con el/la Otro/a.

II. Política Alterativa, Cultura Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas

La política liberadora bosquejada por Dussel en su primera Ética, elabora contundentes críticas a la ontología política bosquejada por los filósofos griegos y modernos. Para Dussel, la totalidad política ha legitimado la dominación y opresión del Estado hacia los sujetos populares y la clase trabajadora, y además, ha justificado la dominación colonial o neo-colonial de los países del centro. A partir de dichos planteamientos, la política alterativa emanada desde las periferias, debe emerger desde la exterioridad del Estado, de la ‘civilización’ y de los sectores dominantes, irrumpiendo desde los pueblos oprimidos, los grupos subalternizados, la clase trabajadora, los/as excluidos/as, marginados/as y empobrecidos/as por la totalidad política. Para la Filosofía de la Liberación dusseliana, en la alteridad política residen los elementos para superar la totalidad cerrada, puesto que desde ella irrumpe la rebelión, la lucha contra el orden establecido, la organización de una nueva sociedad. La política liberadora debe asumir siempre una postura de apertura hacia la alteridad, de entrega en el respeto, el reconocimiento y la afirmación del pueblo pobre oprimido.

Para la política liberadora, el bloque social de los/as oprimidos/as y excluidos/as de una totalidad política, compuesto por obreros/as, campesinos/as, indígenas, estudiantes, inmigrantes, marginados/as, entre otros, y conceptualizado como ‘Pueblo’ o ‘Comunidad de víctimas’ dependiendo del período de producción de la obra de Dussel, es componente vertebral de la construcción de una nueva sociedad. Para la política alterativa, la apertura al Otro/a oprimido/a, el compromiso por transformar las estructuras de dominación y la construcción de un mundo otro, deben ser fruto de la praxis cotidiana, lo que implica asumir que los proyectos político-transformadores deben ser proyectos existenciales, deben ser vividos y contruidos desde la cotidianidad del pueblo.

A partir de lo planteado por Dussel en su primera Ética, nos parece interesante poner en diálogo dichas reflexiones con los planteamientos emanados desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas en torno a la importancia de la ‘cultura popular’ en los procesos de educación con pretensiones de transformación radical. Nos detendremos mínimamente en el concepto de ‘cultura popular’ puesto que nos parece un nudo articulador entre las reflexiones políticas de la Filosofía de la Liberación dusseliana y los planteamientos medulares de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Inicialmente, podemos sostener que el concepto de cultura popular nos remite a las relaciones entre el campo cultural y las clases populares, y particularmente al carácter histórico, dinámico y cambiante de la cultura de los/as oprimidos/as y excluidos/as. La cultura popular se configura en la disputa del terreno cultural por parte del bloque popular contra el bloque del poder dominante, lo que planteado en otros términos, significa que la cultura popular se encuentra inmersa en los conflictos de clases, en las relaciones de dominio y subordinación, en las luchas por la hegemonía. Desde esta perspectiva, es imposible pensar en la existencia de una cultura popular que sea autónoma, auténtica y completa, puesto que siempre se encuentra atravesada por contradicciones, por relaciones de fuerza, por distribuciones desiguales del poder. La cultura popular se va re-creando a partir de permanentes tensiones, de luchas continuas, irregulares y asimétricas con la cultura dominante, por lo mismo, en ella se expresan formas de resistencia, aceptación, rechazo, capitulación, tergiversación, incorporación, negociación, recuperación, entre otras. Ahora bien, la relevancia del concepto radica en que precisamente en la cultura popular habita la posibilidad de construir una nueva cultura, una cultura emancipatoria (Williams, 1980; Hall, 1984; Thompson, 1989).

Las Pedagogías Críticas, han reivindicado la cultura popular, concibiéndola como un territorio de contradicción entre fuerzas de dominación y luchas colectivas de autoafirmación, y como un espacio relevante para comprender los procesos de construcción de consensos en nuestras sociedades. La renovación constante de la hegemonía requiere negociar complicidades, establecer acuerdos, lealtades, anhelos, lo que implica construir consensos entre las clases dominantes y las subordinadas que permitan producir y reproducir el orden social.

Poniendo énfasis en la cultura de los sujetos excluidos/as y oprimidos/as, en la cultura juvenil y estudiantil, las Pedagogías Críticas han pretendido producir conocimientos desde las mediaciones, intercambios, rechazos y resistencias que se generan en los procesos

educativos, por lo que resulta primordial comprender cómo los/as educandos/as construyen significados, cómo producen y re-crean conocimientos, que sean política, ideológica y pedagógicamente transformadores, democratizantes, liberadores.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, pasando por escritos de Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire y muchos otros, han reivindicado la importancia, la riqueza y complejidad de la cultura popular Latinoamericana, con el objeto de reconocer en su seno la existencia de numerosos componentes necesarios para el desarrollo de procesos político-pedagógicos transformadores. Particularmente, las reflexiones en la obra de Paulo Freire sobre la cultura popular son innumerables, puesto que para el pedagogo brasileño resulta fundamental en las prácticas liberadoras, reconocer y comprender los saberes socialmente construido en la vida comunitaria, y respetar la multiplicidad de conocimientos y experiencias de las clases populares, para desde ahí construir contenidos pedagógicos relevantes y pertinentes a las necesidades e inquietudes de los pueblos (Freire, 2008; Puiggrós, 2010).

Por su parte, para el pedagogo colombiano Marco Raúl Mejía, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas deben partir desde la cultura popular puesto que allí se pueden encontrar las concepciones del mundo dominante que residen en todos los sectores oprimidos, pero también podemos identificar una enorme riqueza de experiencias, prácticas y discursos críticos, transformadores, subversivos. En coherencia, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas debieran ocuparse de desvelar y problematizar los elementos culturales funcionales al proyecto histórico de los sectores dominantes, pero también deben re-afirmar y potenciar los componentes culturales disruptivos, que permiten la germinación de una nueva cultura, preocupada de todos/as los/as seres humanos, una cultura justa, solidaria, comprometida con el Otro (Mejía, 2013).

Reflexionando desde el ámbito de la Educación Popular en Chile y a partir de una perspectiva gramsciana, algunos investigadores agregan a nuestras reflexiones, que la cultura popular corresponde a una multiplicidad de concepciones de mundo asociadas a diversos modos y procesos históricos de inserción y exclusión económica, política y cultural. Ahora bien, dichas concepciones no son suficientemente elaboradas, ordenadas ni coherentes, puesto que el peso de la dominación se manifiesta de manera permanente en ellas. Por otro lado, y reafirmando lo planteado por diversos autores, se sostiene que en la cultura popular subyace una inagotable vertiente de autenticidad, novedad y criticidad, germinando en ella la semilla de lo nuevo (Gramsci, 1971; García-Huidobro y Martinic, 1983).

Retomando los planteamientos dusselianos, creemos que para desarrollar y potenciar proyectos liberadores que constituyan al pueblo como sujeto histórico, se deben redoblar los esfuerzos por comprender y valorar la cultura popular. En esta dirección las reflexiones de Enrique Dussel en torno a la cultura popular entendiéndola como alteridad cultural, como exterioridad al sistema cultural global hegemónico, vigente e impuesto desde el centro o el norte, nos permite desde el campo pedagógico, reconocer lo nuevo, lo alternativo, lo alterativo, lo revolucionario que reside en la cultura popular, sin dejar de

analizar las formas en que subsisten elementos de la cultura dominante, ilustrada, de masas, hegemónica.

Dussel sostiene con vehemencia que los procesos transformadores de carácter radical emergen desde las alteridades oprimidas y desde la cultura popular. Recogiendo estos componentes transformadores de la cultura popular sostiene: *“Dicha cultura posee los símbolos, los valores, los usos, las tradiciones de sabiduría, la memoria de compromisos históricos; conoce sus enemigos, sus amigos, sus aliados, La cultura popular lejos de ser una cultura menor, es el núcleo más incontaminado e irradiativo de resistencia del oprimido contra el opresor. Pero no hay que creer en el espontaneísmo”* (Dussel, 2011; p. 152). Se trata así, desde el campo pedagógico, de retomar todos aquellos nudos de la cultura popular en que residen componentes creativos, saberes políticos, memorias de lucha, experiencias de solidaridad, estrategias transformadoras, que pueden contribuir a los procesos de liberación.

Los planteamientos bosquejados por Dussel sobre la cultura popular, permiten tensionar las tradiciones racionalistas e iluministas que consideran que la principal tarea de los pedagogos críticos o transformadores debía ser la introducción de lógicas racionales y científicas en las clases oprimidas. Además, la caracterización dusseliana de la cultura popular que reconoce su carácter creativo, dinámico y transformador, que concibe al pueblo como fuente de orientaciones culturales y de lucha, más que como sujetos pasivos necesariamente adoctrinables, permite proyectar nociones pedagógicas anti-autoritarias y anti-dogmáticas, lo cual abre la posibilidad de la praxis dialógica.

III. Anti-fetichismo, desescolarización y Pedagogías Críticas Latinoamericanas

De los planteamientos elaborados por Dussel en su primera *Ética de la Liberación Latinoamericana* sobre la necesidad de prefigurar una ‘nueva praxis religiosa’, nos parece pertinente retomar su crítica a las religiones del sistema dominante. La Filosofía de la Liberación, acusó con vehemencia a las religiones dominantes por contribuir a elaborar los fundamentos sobre los cuales se sustentan los fetiches del capital, el patriarcado, el racismo, el imperialismo, etc. Las religiones hegemónicas sacralizan objetos, instituciones y relaciones sociales, lo que muchas veces implica fortalecer la reproducción del sistema de dominación, divinizar las injusticias sociales y absolutizar el orden deshumanizante.

Posicionado desde la crítica a las religiones dominantes, en tanto garantizan, sustentan y legitiman la reproducción del orden social, la Filosofía de la Liberación de Dussel se afirma en el ateísmo y el anti-fetichismo, argumentando la necesidad de desacralizar la totalidad del sistema y de negar los procesos de fetichización. El ateísmo y anti-fetichismo de la filosofía dusseliana, se opone y rebela al Dios-fetichismo que fundamenta el orden, para, a partir de esta negación, afirmar la existencia del Otro oprimido y explotado. En otros términos, se niega la divinidad del sistema y se afirma la Alteridad.

Las reflexiones elaboradas por Dussel sobre la religión, y particularmente la crítica a los procesos de fetichización del orden hegemónico, nos permiten desde el campo pedagógico (entre muchas otras posibilidades), elaborar algunas reflexiones sobre la fetichización de la

escuela en las sociedades actuales. Para esto, intentaremos poner en diálogo los planteamientos elaborados por la Filosofía de la Liberación dusseliana con las reflexiones sobre la escolarización y la desescolarización elaboradas desde Cuernavaca (México) por el historiador, filósofo, teólogo e intelectual Iván Illich.

Refiriéndose a la escuela³⁵ como la ‘vaca sagrada’ de las sociedades de consumo, Iván Illich elaboró un conjunto de reflexiones que explican las características del proceso de fetichización del aparato escolar moderno. En sus primeras reflexiones, Illich constata que existe una relación directa entre la escolarización y la educación por un lado, y la Iglesia y la religión por otro, lo que le permite entrelazar la institución escolar, con la institución eclesial. Sobre este tema, nuestro autor afirma: *“La idea de la alfabetización universal sirvió para declarar a la educación competencia exclusiva de la escuela. Ésta se transformó así en una vaca sagrada más intocable que la iglesia del período colonial. Se declaró tan esencial para el buen ciudadano del siglo XIX saber leer y escribir, como ser bautizado lo había sido en el siglo XVII”* (Illich, 2006b; p. 103).

Un segundo grupo de reflexiones, afirman que la fetichización de la escuela en las sociedades modernas y de consumo, ha implicado el reconocimiento de la misma como ‘la’ institución especializada en la educación de las nuevas generaciones, separándose así de otras instituciones de aprendizaje. Para el filósofo, al identificarse la escolarización con la educación, se ha reducido un fenómeno cultural a un espacio institucional y además, se ha generado un proceso de monopolización de la educación por parte de la escuela. La escuela-fetiché, configurada como la ‘fábrica de la educación’, genera la ilusión de que sólo en ella se producen procesos de aprendizaje, deslegitimando o desvalorizando lo que acaece fuera de sus límites (Illich, 2006b).

Así, sostiene el autor, la escolarización de la sociedad ha logrado generar una suerte de división de la realidad en dos ámbitos: Unos que son socialmente reconocidos como ‘académicos’ y ‘pedagógicos’, asociados a la institución escuela, y otros aspectos de la vida y el mundo que no lo son. De esta manera, la escolarización reduce y apaga la cultura en relación con el saber ‘escolarmente legitimado’ (Illich, 2006).

En tercer lugar, además de criticar la monopolización de la educación que realiza la escuela-fetiché, el intelectual de Cuernavaca rechazó la obligatoriedad de la educación escolar. Para Illich, el argumento central de quienes defienden la obligatoriedad de la escuela radica en la ‘escolaridad universal e igualitaria’, lo que le parece económicamente absurdo, intelectualmente castrante y socialmente paralizante. Planteado en sus propias

³⁵ Para recoger la conceptualización sobre la institución escolar elaborada por Illich nos parece pertinente citar el siguiente párrafo: *“Al hablar de ‘escuela’ no me refiero a toda forma de educación organizada. Por ‘escuela’ y ‘escolarización’ entiendo aquí esa forma sistemática de recluir a los jóvenes desde los 7 a los 25 años, y también el carácter de ‘rite de passage’ que tiene la educación como la conocemos, de la cual la escuela es el templo donde se realizan las progresivas iniciaciones. Hoy nos parece normal que la escuela llene esa función, pero olvidamos que ella, como organización con su correspondiente ideología, no constituye un dogma eterno, sino un simple fenómeno histórico que aparece con el surgimiento de la nación industrial”* (Illich, 2006b; p. 103).

palabras: *“El que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible, pero identificar con ello la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la iglesia”* (Illich, 2006; p. 17).

La instrucción obligatoria de la niñez y la juventud no es una política azarosa, neutra ni benévola, en tanto tiene enormes repercusiones políticas, económicas, culturales e ideológicas en la población. Illich asocia directamente la obligatoriedad con intereses asociados a la obediencia, el control, el individualismo y la competencia. Acusa que el compromiso de educar obligatoriamente a los niños y jóvenes se asemeja al compromiso de EE.UU. de democratizar obligatoriamente a Vietnam. En sus propias palabras: *“Lo que hemos aprendido es que al obligar a todos los niños a subir por una escalera de educación abierta no realzamos la igualdad sino que favorecemos al individuo que empieza antes, al más sano o al mejor preparado; que la instrucción obligatoria apaga en la mayoría el deseo de obtener conocimientos independientes; y que el conocimiento tratado como mercancía, distribuido en paquetes, y aceptado como propiedad privada una vez adquirido, siempre será escaso”* (Illich, 2006b; p. 125).

Finalmente y como cuarto grupo de reflexiones, Illich analiza las articulaciones entre el sistema educativo escolar y la reproducción del sistema hegemónico. Sus planteamientos se emiten en sintonía con los de las ‘teorías de la reproducción’ y las reflexiones de Foucault, sin embargo en sus textos no existen referencias bibliográficas a los mismos. En esta línea, se afirma que las escuelas obligatorias, son intocables para el orden pues se han configurado en una institución vital para reproducir la sociedad de consumo y mantener el *statu quo* (Illich, 2006).

Avanzando en este análisis que articula escuela y reproducción, Illich debatió con las funciones históricas asociadas a la escolarización por parte de sectores conservadores y liberales, puesto que a su parecer, la escuela ha cumplido funciones asociadas al control y el disciplinamiento, la clasificación, la alienación y adoctrinamiento, y la mercantilización del conocimiento. A continuación nos detendremos mínimamente en estos elementos.

En primer lugar, y como señalamos muy próximo a los planteamientos de Michel Foucault, Illich sostiene que la institución escolar, en tanto espacio de ‘reclutamiento’ de la niñez y la juventud, asemeja sus funciones a instituciones como los conventos, kibutz, cárceles, manicomios, sanatorios o campos de concentración. La escuela con su currículum (explícito y oculto), sus rituales, la distribución del tiempo y del espacio, sus premios y castigos, sus certificaciones y títulos, es caracterizada por el intelectual como una institución funcional a los intereses de control social (Illich, 2006 y 2006b).

Por otro lado, y oponiéndose a los ‘mitos liberales’ asociados al desarrollismo y a la Alianza para el Progreso presentes en la década de los ‘60 en América Latina, cuyos planteamientos sostenían la idea de que la escuela era una herramienta útil para el crecimiento y desarrollo de la población Latinoamericana, Illich acusa a la escuela de acentuar la polarización social antes de reducirla, de beneficiar sólo a una élite y de ser una institución que ejerce sistemáticamente la violencia mediante la clasificación y selección de los niños y jóvenes. La escuela crea una suerte de racionalidad en que todo puede ser

medible, creyendo que la imaginación, los valores, los conocimientos pueden ser cuantificados, clasificados y calificados. Mediante estos mecanismos de clasificación y selección, la escuela asigna diferentes cuotas de poder, prestigios y recursos a unos y otros. Así como ‘gradúa’ a unos, ‘degrada’ a otros (Illich, 2006 y 2006b).

En tercer orden, se afirma que la escuela como institución de control social, contribuye a ‘pacificar’ a la juventud, a configurar las competencias para acomodarse en el sistema socio-político, y adoctrinarlos para el mundo del trabajo y del consumo. Las escuelas manipulan y forman hábitos en niños, jóvenes y adultos, coherentes con las necesidades de la sociedad de consumo. Las escuelas ahogan los horizontes de la imaginación y la creatividad, siembran el conformismo y la obediencia, generando un sujeto dispuesto a adaptarse a todas las instituciones sociales de la sociedad dominante. Para Illich: *“Una vez que un hombre o una mujer ha aceptado la necesidad de la escuela, es fácil presa de otras instituciones”* (Illich, 2006; p. 48).

Reafirmando lo planteado, se plantea que las escuelas contribuyen a la alienación de los estudiantes. *“En el esquema tradicional, la alienación era una consecuencia directa de que el trabajo se convierta en labor asalariada que privaba al hombre de su oportunidad para crear y recrearse. Ahora los menores son pre-alienados por escuelas que los aíslan mientras pretenden ser tanto productores como consumidores de su propio conocimiento, al que se concibe como mercancía que se echa al mercado de la escuela. La escuela hace a la alienación preparatoria para la vida, privando así a la educación de realidad y al trabajo de la creatividad. La escuela prepara para la alienante institucionalización de la vida al enseñar las necesidades de ser enseñado”* (Illich, 2006; p. 57).

Finalmente, Illich agrega que la escuela-fetichismo en la sociedad de consumo, contribuye a los procesos de mercantilización del conocimiento, ‘invitando’ a todos los ciudadanos a ‘consumir’ e ‘invertir’ en el mercado educativo. Retomando los planteamientos iniciales, Illich acusa a la escuela, en tanto institución que monopoliza el ‘bien de consumo’ llamado ‘educación’, de arrojar el poder de distribuir de manera diferenciada y desigual la mercancía-conocimiento (Illich, 2006b).

Recogiendo los planteamientos de Dussel e Illich, parece evidente la importancia de potenciar Pedagogías Críticas Latinoamericanas que sean capaces de des-fetichizar aquellos símbolos e instituciones que contribuyen a la reproducción del orden. Desde esta perspectiva, el ejercicio por des-fetichizar la escuela debiese ir de la mano con procesos pedagógicos que potencien diferentes ámbitos de la cultura popular, fortaleciendo y re-legitimando espacios de educación ‘informal’ o ‘incidental’. En este sentido, creemos con Illich, que no se pueden concebir procesos de transformación radical desde el campo pedagógico sin problematizar la escuela-fetichismo, pues como bien señala el intelectual de Cuernavaca, desescolarizar nuestro pensamiento y nuestra sociedad, nos invita a reconocer el carácter profundamente educativo del trabajo de una asamblea territorial, de una jornada de movilización ciudadana, de una huelga sindical, de un discurso político, de talleres de autoformación popular, de actividades político-culturales, etc.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas deben lograr dialogar con las propuestas bosquejadas desde las teorías de la desescolarización³⁶. A partir de éste diálogo, podrían configurarse propuestas pedagógicas que analicen la escuela-fetiché considerando su carácter histórico, político-ideológico y cultural³⁷; que re-valoren y re-descubran las potencialidades transformadoras de los espacios educativos extra-escolares; que problematicen y desvelen los fundamentos de la obligatoriedad de la educación escolar; y que profundicen en las contribuciones de la escuela-fetiché a la reproducción del actual patrón de dominación. Desde nuestra perspectiva, las perspectivas de la desescolarización todavía tienen muchos elementos que aportar a los proyectos político-pedagógicos del siglo XXI.

El énfasis dusseliano puesto en potenciar procesos de des-fetichización, como herramienta de desvelamiento y desnaturalización de aquellas relaciones sociales sacralizadas o absolutizadas, permite a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, fortalecer su carácter crítico y denunciante; potenciar sus vinculaciones con la historia en tanto arma de concientización; y alertar en torno a todos aquellos discursos, prácticas, instituciones, valores, etc. que pretendan totalizarse, naturalizarse y universalizarse. Creemos que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, posicionadas desde el ateísmo y el anti-fetichismo propuesto por la filosofía dusseliana, pueden analizar con finura y riqueza crítica todas aquellas propuestas curriculares, didácticas y evaluativas emanadas desde las pedagogías hegemónicas.

IV. Eje transversal: Notas sobre la praxis dialógica

El reconocimiento de la Alteridad del Otro, implica abrimos a su interpelación, acoger su dolor, aceptar y asumir su grito de justicia. La Filosofía de la Liberación nos empuja a reconocer al Otro oprimido como sujeto ético, libre, autónomo. En el Otro reside el principio del disenso con respecto a la totalidad hegemónica y en esta posibilidad de disentir irrumpe el Otro como lo nuevo, lo creativo, lo transformador. Quien reconoce al Otro como sujeto libre y autónomo, arrastra la responsabilidad de negar las ‘verdades’ y ‘bondades’ del orden hegemónico, y además, el deber de comprometerse de manera creativa y solidaria en su transformación. En esta dirección las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, deben partir desde el mutuo reconocimiento de los sujetos como libres, iguales, dialogantes; haciéndose cargo de las diferencias; sintiéndose responsable de la interpelación del Otro; y remitiéndonos a la praxis dialógica, es decir, al ejercicio de tomar el poder de la palabra, a aprender en el disenso y la construcción de consensos (Cullen, 2004).

³⁶ Reconocemos las críticas elaboradas hacia Iván Illich que rechazan su visión dicotómica de la realidad, su concepto de ideología asociado a la ‘falsa consciencia’, su reducción del aparato escolar a la reproducción de las sociedades de consumo y su escasa posibilidad para construir alternativas pedagógicas (Puiggrós, 2010). A pesar de todo esto, reconocemos su importancia para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

³⁷ Nos parece particularmente interesante la propuesta de análisis histórico-política elaborada por el pedagogo argentino Pablo Pineau (2001) para reflexionar sobre la escuela y el proceso de escolarización a partir del proyecto occidental-moderno.

El reconocimiento y la interpelación del Otro desde la exterioridad nos exigen responsabilidad³⁸. De hecho, la Filosofía de la Liberación, nos empuja a asumir la responsabilidad, solidaridad y servicio que exige la apertura genuina a la interpelación del Otro oprimido. Encontrarse con los Otros oprimidos y excluidos nos debe inducir al compromiso radical de trabajar cotidianamente por subvertir las estructuras de la dominación. Coherentemente con estos planteamientos, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, deben asumir dicha interpelación y comprometerse a trabajar por transformar las condiciones estructurales de la opresión (Cullen, 2004).

Reconocimiento y responsabilidad con respecto a la Alteridad radical del Otro, deben ser complementados con la importancia de la construcción de consenso comunitario para la configuración de proyectos ético-políticos liberadores. Dussel, en su segunda Ética de la Liberación, refiriéndose al aspecto formal o procedimental de la misma, entendió el consenso comunitario como un acuerdo racional entre los integrantes de una comunidad, como una suerte de pacto que concede validez a toda norma o juicio ético. Para lograr dicho consenso, sostuvo el filósofo, se requiere la ‘participación simétrica’ de todos los integrantes de una comunidad en la toma de decisiones, lo que por supuesto implica reconocer la alteridad del Otro y crear mecanismos dialógicos de comunicación entre los sujetos. La participación simétrica, por medio de la argumentación racional, debe lograr construir validez crítica, es decir crear consensos que analicen y cuestionen las verdades del sistema dominante, y además, que anticipen e imaginen nuevas formas sociales, más democráticas y justas (Dussel, 1998a).

Los problemas bosquejados anteriormente, asociados al reconocimiento, la responsabilidad y la construcción de consenso comunitario, nos transportan a las importantes reflexiones formuladas por las Pedagogías Críticas Latinoamericanas sobre la praxis dialógica³⁹.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas posicionadas desde la Alteridad, por tanto solidarias, responsables y comprometidas con el Otro oprimido, han asumido radicalmente la praxis dialógica como el motor dinamizador de la construcción de proyectos ético-políticos críticos, transformadores y liberadores (Gadotti, 1996). Retomando los planteamientos de Enrique Dussel señalados en su primera Ética de la Liberación Latinoamericana, la ruptura de la Totalidad fue asociada a un momento originario o primigenio denominado como la relación cara-a-cara. Para el filósofo, sólo en dicha

³⁸ El filósofo argentino Carlos Cullen entiende el tema de la responsabilidad con el Otro de la siguiente manera: “*La idea central es pensar al Otro desde la interpelación exterior, o absuelta de toda relación, insistiendo que toda ética precede a la ontología (...), aún a la del contrato o la del diálogo racional, y a la que meramente se plantea como crítica a la metafísica de la identidad (de la sustancia o del sujeto). La noción de autonomía y de autenticidad es ahora reemplazada por la de responsabilidad, es decir, la libertad para actuar se constituye, precisamente, porque se responde al llamado del Otro en cuanto Otro, el exterior, que hace del agente un responsable de esa interpelación*” (Cullen, 2004; p. 132).

³⁹ Para profundizar en el desarrollo histórico de una ‘Pedagogía del diálogo’ posicionada desde la politicidad de la educación, las relaciones de poder, el conflicto y las diferencias, recomendamos revisar a Moacir Gadotti (1996).

relación comienza a materializarse la apertura y la mediación con el Otro. Así entonces, es desde la proximidad de la relación cara-a-cara donde podemos comenzar a escuchar al Otro, iniciar la praxis dialógica, reconocer su experiencia e interpelación y comprometernos con su bien-estar y su proyecto de liberación (Dussel, 2011).

Enrique Dussel y Paulo Freire se encuentran en abierta armonía al abarcar el tema de la dialogicidad. Para ambos, la praxis dialógica emerge del supuesto de la inexistencia de la ignorancia y el conocimiento como absolutos, y de la necesaria apertura al Otro para configurar saberes y conocimientos transformadores. La dialogicidad nos permite aproximarnos a experiencias y conocimientos distintos, a saberes otros, los cuales pueden ser simétricos, asimétricos y/o disimétricos⁴⁰. Obviamente, el dialogo *per se* no iguala a los sujetos y sus experiencias, conocimientos o saberes, pero sí marca una relación democrática entre ellos, en tanto permite re-emergir a las voces silenciadas y restituir la dignidad del Otro, a través del reconocimiento genuino -no instrumental ni formal- de sus saberes. Desde la matriz dialógica planteada por Freire y Dussel, las lógicas jerárquicas, autoritarias y verticales son superadas por otras igualitarias, horizontales y participativas (Freire, 1973 y 2008; Dussel, 1977; Gadotti, 1996).

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, posicionadas en el dolor de la corporalidad del Otro, encuentran parte importante de sus fundamentos en la praxis dialógica, ya que ésta permite al menos: a) La emergencia de un cuestionamiento a las causas del dolor, el sufrimiento, la pobreza y la exclusión del Otro, residiendo en ella un enorme potencial crítico-liberador; b) La posibilidad de humanizar las relaciones sociales, mediante la configuración de relaciones político-pedagógicas horizontales, participativas y democráticas; c) El reconocimiento práxico del Otro como sujeto histórico, creador y transformador de la realidad; y d) El impulso de la solidaridad, la reciprocidad, la organización, el apoyo mutuo y la construcción colectiva del conocimiento (Freire, 1973; Gadotti, 1996; Giroux y McLaren, 1998).

Así entonces, la dialogicidad otorga anclaje a los proyectos político-pedagógicos, pues posibilita conocer al Otro, sus condiciones de vida, sus expresiones culturales, su lenguaje. El complejo proceso del dialogo requiere de estrategias participativas que faciliten la aprehensión del Otro como sujeto; que reconozcan y problematicen sus experiencias; que aborden sus problemas, inquietudes y necesidades; y que legitimen, potencien y fortalezcan sus voces. Además, el dialogo permite reconocer las concepciones de mundo del Otro; las formas en que alojan las formas de opresión, discriminación, racismo; y también nos aproxima a la comprensión sobre cómo se producen significados y cómo responden los sujetos a las temáticas propuestas por los educadores. La praxis dialógica necesita siempre del Otro, pues se requiere un trabajo de colaboración, unión, organización y síntesis cultural⁴¹. El diálogo no puede ser impositivo ni manipulador. Problematicar, desvelar,

⁴⁰ El concepto de 'saberes disimétricos', rompe con la relación dicotómica entre simetría/asimetría, ya que reconoce la existencia de diferentes saberes sobre tópicos también diferentes (Hillert, 2008).

⁴¹ El concepto de 'síntesis cultural' trabajado por Freire, plantea que el liderazgo revolucionario debe ser capaz de integrarse al pueblo y sus reivindicaciones, para desde allí comenzar a problematizar el significado

criticar, concientizar y humanizar al mundo sólo se puede lograr por intermedio del diálogo, el cual se basa en la confianza en el Otro (Freire, 1973 y 2008; Gadotti, 1996).

La praxis dialógica reconoce que hombres y mujeres se hacen también en la palabra, en la acción y reflexión colectiva. El diálogo es encuentro, es compartir, es reconocer en el Otro el derecho a la palabra, por tanto, es opción política que implica cierto modo de concebir la construcción de la sociedad y del espacio público. En este sentido, no se trata de asumir prácticas “voluntaristas” que se ofrezcan a colaborar con el problema o el dolor del otro, sino de una acción política explícita y militante, que apueste mediante el dialogo a la construcción y fortalecimiento de iniciativas políticas liberadoras. El diálogo y la palabra son elementos esenciales de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Para el pedagogo brasilero, la palabra en sí es acción y reflexión del mundo, es conciencia del mundo. “*Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y reflexión*” (Freire, 1973; p. 84). Es necesario amar al mundo y a la humanidad para reconocer en toda persona el derecho a la palabra y al diálogo. De lo contrario ¿Cómo puede dialogar quien se siente dueño del saber y la verdad, quien no percibe al Otro como un igual, quien niega la palabra y con ella el derecho a nombrar y transformar el mundo?

A partir de lo planteado, nos parece relevante señalar algunas reflexiones sobre el contenido de la praxis dialógica, el cual debe emerger del trabajo ‘con’ el Otro, no ‘para’ ni ‘sobre’ el Otro. Desde la perspectiva freiriana (y dusseliana), el contenido de la praxis dialógica no debe ser impuesto, sino que debe ser “*la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma instrumentada*” (Freire, 1973; p. 90). Los contenidos a trabajar en la acción dialógica, deben ser las necesidades de las comunidades, los programas de estudio no pueden ser impuestos, pues se corre el riesgo de caer en la ‘invasión cultural’ propia de la educación bancaria. “*La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipos multidisciplinarios, este universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación, sino como problema a los hombres de quienes lo recibió*” (Freire, 1973; p. 109). Los contenidos de la praxis dialógica deben emerger del conocimiento, de la experiencia y las problemáticas del Otro oprimido, todo lo cual requiere de una investigación y una metodología coherente con la dialogicidad.

Por otro lado, asumir la praxis dialógica como posicionamiento político-pedagógico nos obliga a romper con las lógicas del “experto”, el “especialista” y/o el “técnico” a la hora de elaborar y poner en juego un proyecto pedagógico. Los discursos pedagógicos hegemónicos (coherentes con el neoliberalismo) se encuentran signados por el gerenciamiento, los tecnicismos y la estandarización. Desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, creemos que la praxis dialógica, permite corrernos de los paradigmas dominantes, invitándonos a construir ‘con’ las comunidades, ‘con’ las organizaciones sociales, ‘con’ los territorios, un nuevo proyecto de educación y de sociedad.

de las reivindicaciones, apostando a transformaciones estructurales. Sin la ‘síntesis cultural’ el liderazgo revolucionario corre el riesgo de caer en vanguardismos y en lógicas de ‘invasión cultural’ (Freire, 1973).

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, posicionadas desde la Alteridad y reivindicando la praxis dialógica, pueden desarrollar procesos de formación crítica y liberadora en los sujetos, basándose en formas de socialización horizontales, democráticas, dinámicas y participativas. La praxis dialógica, deberá seguir profundizando en el complejo problema de reconocer al Otro en la diferencia, reconocerlo como Alteridad, ya que no se trata del simple “estar juntos” característico del discurso liberal de la tolerancia y la diversidad, sino de reconocer la Alteridad del Otro, su nuevo proyecto de sociedad, su poder-ser adviniente.

Capítulo 8: Pedagogía Liberadora, Concientización y Utopía

I. La Pedagógica Latinoamericana de Dussel.

Como señalamos en la segunda parte de la investigación, durante la década del '70 y en el marco de su primera Ética de la Liberación Latinoamericana, Enrique Dussel elaboró un relevante apartado titulado: 'La Pedagógica Latinoamericana'. En dicho texto, el filósofo argentino-mexicano ensayó pensar filosóficamente las meta-categorías utilizadas por el pedagogo brasileiro Paulo Freire. Desde esta perspectiva, los escritos pedagógicos de Dussel son complementarios de la obra freiriana, pues como lo señaló él mismo en entrevista realizada durante el mes de Noviembre del 2012 en la ciudad de Mendoza, sus reflexiones pedagógicas apuntaron a profundizar en los supuestos filosóficos de la obra de Freire⁴².

Sin ánimo de ser repetitivos nos interesa resaltar que, la 'Pedagógica Latinoamericana' fue planteada por Dussel como un momento fundamental en la lógica de la Filosofía de la Liberación, puesto que ella nos remite al momento filosófico en que se despliegan las relaciones entre padre-madre/hijo-hija, Estado/Cultura Popular, maestro-maestra/estudiante, político profesional/ciudadano-ciudadana, etcétera; y a su vez refiere al proceso donde se generan intentos por transmitir la experiencia histórica a las nuevas generaciones. Además, en la 'Pedagógica Latinoamericana', Dussel ejercitó explicaciones sobre el cómo se constituyen los sistemas pedagógicos hegemónicos, las Totalidades pedagógicas que producen víctimas por doquier y que pretenden obligar a las nuevas generaciones a mantener y reproducir el orden vigente. En dicho tratado filosófico, se retomaron variados elementos para configurar una pedagogía liberadora, abierta al hijo/a, al pueblo, a los/as oprimidos/as, y respetuosa del proyecto germinante de la nueva generación (Dussel, 1977 y 2011).

La 'Pedagógica Latinoamericana', complementaria de la Pedagogía de la Liberación de Freire, se encuentra permanentemente abierta al proyecto del Otro oprimido, situada desde las alteridades negadas y excluidas, e intentando cuestionar, problematizar y transformar todos aquellos sistemas pedagógicos que generan víctimas. En dicho texto, Dussel denunció a los sistemas pedagógicos hegemónicos por el asesinato físico, psicológico e ideológico de la infancia y la juventud (filicidio). Para el filósofo la pedagogía dominante, impuesta desde la conquista hispana a las tierras amerindias, ha negado, alienado y oprimido sistemáticamente a la cultura popular, a los proyectos nuevos, creativos y transformadores de los pueblos, de las comunidades, de los/as jóvenes y niños/as, de las sexualidades y géneros no-masculinos, entre muchas otras.

A partir de las reflexiones sobre la 'Pedagógica Latinoamericana' y sintetizando los planteamientos del filósofo, sobre las pedagogías liberadoras, podemos afirmar que éstas deben: a) Impulsar procesos que develen las naturalizaciones, los ocultamientos, las fetichizaciones que realizan los sistemas pedagógicos dominantes; b) Desarrollar una

⁴² Ver entrevista realizada por Fabian Cabaluz a Enrique Dussel en anexo N°1.

actitud creativa que permita liberar las capacidades y los proyectos existenciales de las nuevas generaciones; c) Anclarse en proyectos históricos liberadores, que reconozcan al Otro oprimido como hontanar de la nueva sociedad; d) Contribuir a los procesos organizativos, concientizadores, movilizantes y de resistencias de los pueblos; y e) Configurar relaciones dialógicas con el Otro, capaces de aprender a escuchar su voz y de comprometerse con la interpelación de justicia (Dussel, 1977 y 2011).

II. Praxis Pedagógica de Liberación

Nos parece importante señalar desde el comienzo del apartado, la vigencia tanto para la Filosofía dusseliana como para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas del concepto de ‘Liberación’. Desde nuestra perspectiva la praxis, los principios y el proyecto de Liberación, son temas relevantes para las alteridades oprimidas del mundo, para las ‘víctimas’ de América Latina, África, Asia y todos/as los/as excluidos/as del proceso de globalización e internacionalización de la economía mundial. La praxis de liberación, el principio-liberación y el proyecto de liberación, siguen siendo urgentes en la medida que cotidianamente se re-crean estructuras históricas que destruyen las posibilidades materiales y simbólicas de producir, reproducir y desarrollar la vida de los sujetos y las comunidades (Dussel, 1998a).

La amplitud y relevancia teórico-política del concepto de ‘Liberación’, ha permitido la confluencia y mixtura de diferentes vertientes del pensamiento socio-crítico de nuestro continente tales como: La Teología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación, las Teorías de la Dependencia y el Marxismo Latinoamericano. En diálogo con las vertientes mencionadas, pero posicionándose desde el campo pedagógico, Paulo Freire será quien comience a sintetizar los elementos medulares de una Pedagogía de la Liberación. En el reconocido texto ‘Pedagogía del Oprimido’, Freire sostuvo que la pedagogía era una herramienta revolucionaria, una herramienta liberadora muy superior a la propaganda, el dirigismo y los medios de comunicación de masas, ya que éstos consideraban al Otro como un objeto receptor incapaz de participar conscientemente de la transformación de la realidad (sujeto bancario). Oponiéndose a todas las dimensiones en que opera la ‘pedagogía bancaria’, Freire reconoció en los sujetos explotados y dominados la potencialidad real de transformarse en sujetos críticos, creadores y constructores de su propia historia, sentando así, las bases de una pedagogía liberadora (Freire, 1969, 1973 y 1997).

Conceptualizar la Praxis Pedagógica de Liberación Latinoamericana nos parece un ejercicio profundamente complejo y ambicioso, y que excede por lo demás las pretensiones de esta investigación, por lo que nos limitaremos sólo a mencionar algunos elementos articuladores.

Un primer elemento dice relación con la importancia de generar transformaciones históricas, reales y concretas en el orden hegemónico. El investigador argentino Martín Aveiro, en una reciente publicación sobre la Pedagogía de la Liberación y la Educación Popular en la ciudad de Mendoza, plantea con claridad este elemento: “*La pedagogía de la liberación es aquella tendencia pedagógica que (...) interviene o irrumpe en la continuidad histórica para generar una ruptura a fin de lograr la emancipación o la concientización de*

los pueblos para su liberación integral, pero fundamentalmente de las estructuras que lo oprimen” (Aveiro, 2006; p. 19). Las palabras del argentino, pueden ser complementadas por los planteamientos de Rosa María Torres, para quien no basta con el proceso de concientización para generar proyectos pedagógicos liberadores. Para la pedagoga ecuatoriana *“si no se da una transformación radical de las estructuras de la sociedad que explican la situación objetiva en la que se encuentran los campesinos, ellos seguirán igual, explotados de la misma forma, por más que muchos de ellos hayan alcanzado la razón de ser de su propia realidad”* (Torres, 1988; p. 35)

Un segundo componente característico de la Pedagogía de la Liberación, radica en la importancia de la ‘praxis’ pedagógica transformadora. De hecho, criticando la racionalidad occidental moderna (racionalidad instrumental), porque escinde pensamiento y acción como dimensiones distintas de la realidad, Freire planteó la importancia de la ‘praxis liberadora’ para transformar la realidad⁴³. La liberación no puede asociarse a procesos meramente cognitivos o a niveles de conciencia, sino que implica procesos articulados de teoría y práctica, de reflexión y acción por transformar las condiciones de dominación (Freire, 1974). Adscribiendo a los planteamientos freirianos, el pedagogo chileno Rolando Pinto afirma: *“Esta distinción no es un detalle, es la base que permite comprender lo que es el pensar educativo crítico en América Latina, se trata de un pensar que se construye en la praxis de los educadores que resisten la lógica instrumental y funcional de la educación”* (Pinto, 2012; p. 20).

Un tercer aspecto de la praxis pedagógica liberadora se sustenta en los planteamientos del ‘principio-liberación’ elaborados por Enrique Dussel en su segunda Ética. Para el filósofo, el principio-liberación es aquel que logra impulsar en los sujetos la responsabilidad de transformar la realidad, negando y de-construyendo las normas, acciones, instituciones y estructuras históricas que generan la exclusión, la pobreza y el dolor. Para lograrlo, se trata de desarrollar procesos de develamiento y desnaturalización de la realidad opresora, configurando ‘actos problematizadores’ de la existencia humana (Freire, 1973; Pinto, 2012). Pero el principio-liberación exige a su vez, afirmar la vida humana y participar simétricamente en la construcción de alternativas transformadoras. En otras palabras, esto último implica avanzar en la prefiguración de nuevas relaciones sociales, instituciones, acciones y discursos, es decir, trabajar creando procesos y experiencias permanentes de liberación (Freire, 1973 y 1990; Dussel, 1998a).

Otros elementos que nos parecen fundamentales a la hora de articular una praxis pedagógica liberadora, son los siguientes: El asumir la relevancia de la alteridad oprimida, compartiendo lecturas del mundo con el Otro, abriéndonos a lo nuevo y desconocido mediante el desarrollo de una praxis dialógica (Pinto, 2012); Y el recoger la importancia de la pluralidad de luchas contra el actual patrón de dominación, sin jerarquizar las reivindicaciones de clase, género y raza. Parafraseando a Laclau y Mouffe, el efecto de todas las luchas (en el trabajo, en los aparatos estatales, en los discursos, en las familias, en

⁴³ Enrique Dussel también enfatizó en la importancia de la ‘Praxis’ para criticar el pensamiento occidental moderno. Para el filósofo argentino-mexicano el único modo de ser y estar de hombres y mujeres en el mundo es la ‘praxis’, fusión de teoría y práctica (Dussel, 1973a).

las escuelas, en los medios de comunicación, etc.) puede construir formas originales e irreductibles de protesta social, y por lo tanto permitir la constitución de toda la riqueza y complejidad sobre la que se edifica un proyecto liberador (Laclau y Mouffe, 1987).

III. El proceso de Concientización

Como ya hemos señalado, Dussel dialogó en numerosos pasajes de su obra con Paulo Freire, lo que se observa con claridad cuando se aborda el problema de la concientización. En este escenario, Dussel sostuvo que el proceso de concientización implica superar la comprensión del mundo espontánea, mistificada e ingenua, para llegar a una conciencia ético-crítica capaz de analizar, comprender y transformar las estructuras en que se sustentan las relaciones de dominación (Dussel y Apel, 2004).

Para el filósofo, el proceso de concientización implica un ‘momento negativo’, en el que los sujetos se auto-descubren o se re-conocen como marginados, excluidos, negados y/o ignorados. En este momento se deben analizar de manera racional, científica y crítica las causas estructurales de la exclusión, la opresión y la pobreza del Otro. Una vez recorrido el camino del auto-reconocimiento, es preciso elaborar un enjuiciamiento ético al sistema hegemónico, un juicio que deslegitime y niegue sus ‘verdades’ apostando a destruirlas y superarlas. Por otro lado, el ‘momento positivo’ del procesos de concientización se refiere a la necesaria superación del orden dominante, a la construcción de ‘utopías posibles’, a la materialización de experiencias, proyectos y programas de acción que encarnen la solidaridad, la participación simétrica y comunitaria, el apoyo mutuo, la cooperación, el compañerismo, la libertad (Dussel, 1998a).

Para la Pedagogía de la Liberación el proceso de concientización también es un pilar fundamental. Freire entendió que la concientización o ‘toma de conciencia’ no es jamás un proceso individual, meramente intelectual ni neutro. Afirmó, que la concientización se genera en relaciones intersubjetivas, es un proceso colectivo o comunitario, que se despliega en una praxis de transformación de la realidad, en el enfrentamiento intencionado con el mundo, con la realidad concreta, con su objetivación. La concientización permite a los sujetos insertarse en la realidad, predisponiéndose a transformarla (Freire, 1969; Telleri, 2001).

El proceso de concientización es un aspecto relevante para todo proyecto revolucionario, con pretensiones de liberación. Ahora bien, precisa el pedagogo brasilero, la concientización requiere siempre desplegar una denuncia radical a las estructuras deshumanizadoras, a los cimientos en que se levantan las relaciones de explotación y dominación, y a su vez, necesita anunciar de manera teórica y práctica las características que configurarían a la nueva realidad. Para Freire, la concientización es concebida como un proceso dinámico, que no finaliza con una revolución determinada, sino que se encuentra constantemente abierta a la crítica que desmitifica y problematiza la realidad, siempre en aras de una sociedad más justa y libre (Freire, 1990).

El proceso de concientización apunta a incrementar los niveles de conciencia de los sujetos con respecto a sus relaciones ‘en’ y ‘con’ el medio social, económico, político y cultural en

el que viven. Freire asume que los seres humanos, en tanto que sujetos histórico-culturales pueden desarrollar diferentes niveles de conciencia. Los niveles de conciencia a los que alude el pedagogo oscilan entre:

1. Una conciencia intransitiva, donde la realidad no se ‘objetiviza’ ni problematiza, se asume como dada y no se cuestiona. La realidad se explica en base a poderes superiores o divinos. El sujeto se limita a subsistir, a satisfacer sus necesidades biológicas, creando una esfera de comprensión de la realidad reducida. En este nivel los sujetos no se consideran capaces de transformar la realidad, predomina el pensamiento mágico el cual posee una estructura lógica interna, un lenguaje propio y formas de actuar particulares. El gran problema que Freire observa en el pensamiento mágico es que más que reconocer la historicidad de la realidad, la naturaliza. Dicho pensamiento es concebido como una forma de conocimiento ‘pre-científico’;
2. Una conciencia ingenua transitiva, donde el pueblo comienza a hablar, opinar y participar del proceso histórico ejerciendo cierto nivel de presión hacia las elites. En el nivel de la conciencia ingenua predomina el simplismo en la interpretación de la sociedad, se subestima al hombre común, existe inclinación al gregarismo, fragilidad argumentativa, temores emocionales, entre otras; y
3. Una conciencia crítica donde el sujeto comprende su situación ‘en’ el mundo y ‘con’ el mundo, es decir donde el sujeto se reconoce ‘en’ y ‘con’ la realidad, mediante actos de creación, re-creación y deliberación. Los sujetos con conciencia crítica asumen acciones que dinamizan el mundo, humanizan la realidad, hacen cultura y construyen historia. La conciencia crítica es una conciencia politizada, racional, democrática, que impulsa a los sujetos a la transformación radical de la sociedad (Freire, 1990, 1997 y 2002).

Los planteamientos freirianos sobre los niveles de conciencia han sido debatidos por algunos pedagogos críticos Latinoamericanos. Inicialmente, se acusó a la clasificación de los niveles de conciencia como una interpretación lineal, evolutiva y racionalista. Además, desde la izquierda marxista, se criticó el carácter culturalista, idealista y subjetivista del concepto freiriano de concientización⁴⁴. Conjuntamente, desde una posición posmoderna se ha criticado la concepción homogénea y centrada del sujeto moderno, sosteniendo que la subjetividad se encuentra fragmentada y descentrada, lo que invita a concebir la conciencia de manera parcial, incompleta, dinámica. Para los pedagogos críticos posmodernos, es un error creer que existen estados puros de alienación (conciencia intransitiva) y sujetos privilegiados de conciencia (conciencia crítica), puesto que la misma se encuentra atravesada por permanente tensiones y contradicciones (Torres, 1988; Saviani, 1991; Tadeu da Silva, 1993).

⁴⁴ Creemos que en la segunda *Ética de la Liberación*, Dussel entrega elementos teóricos interesantes para pensar la concientización desde una perspectiva materialista. Para el filósofo, el proceso de toma-de-conciencia debe partir por negar la negación de la corporalidad y de la posibilidad de reproducir materialmente la vida. Se trata así de juzgar negativamente todo aquello que produce la pobreza, todo aquello que imposibilita materialmente la reproducción de nuestras vidas (Dussel, 1998a).

En su segunda *Ética de la Liberación*, creemos que Enrique Dussel elabora interesantes reflexiones que permiten complejizar los planteamientos freirianos sobre los niveles de conciencia en el proceso de concientización. Para el filósofo, el proceso de ‘toma-de-conciencia’ se configura a partir de un movimiento espiral (dialéctico) caracterizado por momentos prácticos, teóricos y nuevamente prácticos. El primer momento se caracteriza por la existencia de una conciencia ético-crítica en los oprimidos, una conciencia originante del pensamiento crítico pero pre-tematizada. En un segundo momento se desarrolla una conciencia ético-crítica explícita y tematizada, la cual nace de la mano del pensamiento científico y filosófico construido por intelectuales orgánicos. Y un tercer momento, donde se constituye una conciencia crítica, temática, existencial, histórica y práctica de los sujetos oprimidos y explotados (Dussel, 1998b).

Ahora bien, más allá de las aprehensiones sobre los niveles de conciencia señalados por Paulo Freire, nos interesa detenernos en las implicancias para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas con pretensiones liberacionistas, de asumir procesos de concientización. Para Freire, la Pedagogía de la Liberación debía perseguir el objetivo de “*a través de la problematización del hombre-mundo o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, lograr que estos profundicen su toma de conciencia de la realidad en que y con la que están*” (Freire, 1969; p. 28). A partir de lo planteado, creemos que contribuir en la toma de conciencia de los sujetos desde el campo pedagógico implica: Actuar contra la conciencia reificante que naturaliza las relaciones sociales; Constituir una racionalidad crítica de la realidad, que permita descubrirse como sujeto activo y transformador de la totalidad de estructuras sociales responsables de la dominación; Y reforzar las resistencias y el enfrentamiento con el *establishment*, para no limitarse a desarrollar procesos de adaptabilidad.

En coherencia con lo planteado, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas deben desarrollar procesos de concientización que contribuyan a politizar la cultura, las luchas y resistencias de las víctimas del actual orden hegemónico. Para lograr avanzar en esa dirección, resulta fundamental rescatar los elementos disruptivos de la cultura popular y de la contra-cultura, enfatizando en la importancia del trabajo horizontal, colectivo y solidario. El ‘sentido común’, conceptualizado como un ámbito de la conciencia desordenado, contradictorio o incoherente, debe lograr ser problematizado, cuestionado y superado por una conciencia crítica que otorgue coherencia a la teoría y la acción transformadora (Willis, 1988; Freire, 1990; Giroux, 2004; Mejías, 2013).

Finalmente, nos interesa recoger algunos planteamientos del pedagogo chileno Rolando Pinto, quien ha sostenido que cualquier proyecto político-pedagógico que pretenda desarrollar conciencia crítica en los educandos debe contener al menos tres elementos: Acción transformativa del conocimiento, del educando y del educador; Construcción de realidades posibles; Y compromiso de acción y cambio. En palabras del autor: “*En primer lugar, la comunicación educativa es acción transformativa del conocimiento (ya que siempre se le pueden dar nuevos significados y sentidos), del educando (quien cambia en su curiosidad y en su deseo de experimentar en la vida concreta con el conocimiento aprendido) y del educador, ya que como sujeto situado ante conocimientos y educandos diversos se reconstituye a través de una acción formativa que cambia continuamente. En*

segundo lugar, la acción comunicativa construye realidades posibles, en efecto, la realidad se constituye como significativa, con sentidos para el hombre, cuando colectivamente libera su razón interpretativa y crítica sobre lo que es aprendido por los sujetos en interacción formativa y esto es indeterminado, inacabado. Y en tercer lugar, el acto de pronunciar y comunicar el mundo aprendido, es siempre un compromiso de acción, de adaptación, de cambio o de reemplazo. El sujeto en el mundo no está ni solo ni es neutro en su estar; siempre es y está con otros, y siempre está haciendo, actuando en el mundo” (Pinto, 2012; p. 105).

IV. Utopía, Esperanza y Factibilidad

Como señalamos en el análisis de la primera ética dusseliana, el filósofo reconoce el carácter dinámico e inacabado del ser humano, lo que implica incorporar todo el problema del futuro, del abismo de oportunidades y posibilidades que se infieren de una comprensión del ser no totalizada, inconclusa, inacabada y abierta. La condición del ser como ‘poder-ser’ nos sitúa en el problema del advenimiento, del futuro. El poder-ser del sujeto nos obliga a hacer frente al horizonte concreto, existencial, histórico del ser humano (Dussel, 1973a).

Obviamente para Dussel, el horizonte de posibilidades asociados al ‘poder-ser ad-veniente’ o al futuro, no se encuentra dado, sino que se va construyendo en el dinámico proceso de la praxis, la que se va configurando en contextos socio-históricos diversos. El concepto dusseliano del ‘poder-ser ad-veniente’ nos invita a avanzar en las reflexiones sobre el momento del todavía-no, el momento de lo utópico. Afirmandose en el ‘principio-esperanza’ del frankfurtiano Ernst Bloch, Dussel conceptualizará la ‘utopía’ como una apertura hacia el futuro, hacia lo nuevo, hacia aquello que se encuentra más allá de lo vigente. La ‘utopía’ será definida como el hontanar de la praxis de liberación, la fuente que alimenta a los pueblos que transitan en caminos de organización y lucha contra la opresión, el dolor, la injusticia, la tristeza y la exclusión (Dussel, 1973b).

En la misma línea de los planteamientos de Dussel, la pedagogía liberadora bosquejada por Paulo Freire, ha realizado una referencia permanente a la utopía, a lo inédito-viable, a las fantasías creativas de la humanidad. La importancia de la utopía radica en el carácter histórico, inacabado e inconcluso del ser humano. Para Freire, la historia humana es ‘posibilidad’ (condicionada por supuesto) no determinación, lo que convierte el futuro en un problema ético-político con el que debemos lidiar cotidianamente. A partir de esto, la utopía freiriana es concebida como un impulso histórico, un desafío y un estímulo, que empuja a los sujetos y los pueblos a luchar por re-humanizarnos. La utopía dibujada por Freire, implica una ruptura con el orden hegemónico, conteniendo fibras revolucionarias, rebeldes y radicales (Freire, 2001 y 2008; Bellanova, 2001).

Asumir el pensamiento utópico, que también es pensamiento esperanzador y movilizador implica, según el pedagogo brasileño, asumir una dimensión denunciante de la realidad y otra anunciante de las distintas posibilidades de futuro. Se trata entonces, de denunciar las realidades que transgreden los valores humanos y contribuyen a su deshumanización, y anunciar la transformación de la realidad hacia un horizonte liberador. “*Cuando la educación no es utópica, es decir cuando ya no encarna la unidad dramática de la*

denuncia y la anunciación, o bien el futuro ya no significa nada para los hombres, o estos tienen miedo de arriesgarse a vivir el futuro como superación creativa del presente, es que ya ha envejecido” (Freire, 1990; p. 78).

Cabe agregar que utopía, compromiso y lucha se encuentran entrelazados en el pensamiento pedagógico liberacionista de Freire. No basta con ser sensibles al dolor, al hambre, a las injusticias, sino que se trata de intentar comprender las razones que la generan y comprometerse en procesos de lucha cotidiana por construir una sociedad-otra. No podemos forjar una vida digna, humanizadora, libre sin asumir el compromiso real con el Otro oprimido y explotado, sin asumir procesos concretos de organización y lucha. *“Por eso, aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, proceso de lucha profundamente anclado en la ética”* (Freire, 2001; p. 146).

Completamente de la mano del pensamiento utópico, la Pedagogía de la Liberación, reivindica la esperanza. Al asumir el problema del futuro de manera inacabada, abierta, inconclusa y como posibilidad, emerge inmediatamente la necesidad de configurar un pensamiento esperanzador, sustentado en una posición ético-política liberadora. Para Freire, no hay vida humana posible sin esperanza, sin el ímpetu por transformar la experiencia histórica (Freire, 2001 y 2008).

En una educación liberadora y utópica, la esperanza toma el rostro del Otro absolutamente Otro que nos interpela cotidianamente., la esperanza se tiñe de la materialidad del Otro excluido, marginado, explotado. El reconocimiento y la apertura a la alteridad del Otro, nos permite avanzar un poco en la construcción de una nueva realidad, de un futuro-otro. Retomando las palabras de pedagogo argentino Carlos Cullen: *“El problema de reflexionar acerca de la esperanza se relaciona con las dificultades que tenemos para relacionarnos con el futuro. Propongo, desde Freire, que no tenemos por qué quedar atrapados en lo que viene desde ilusiones ciegas, o desde escepticismos vacíos, o desde certezas fundamentalistas y dogmáticas, o desde incertidumbres paralizantes y despotenciadoras. Podemos pensar el futuro simplemente con esperanza. Pero pensar con esperanza es hacernos responsables de este futuro, transformarlo en tarea digna de ser hecha, en tarea que merece el compromiso”* (Cullen, 2004; p. 190).

Reivindicar desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, un pensamiento utópico y esperanzador, nos obliga a enfrentarnos al discurso pedagógico hegemónico neoliberal, el cual ha rechazado sistemáticamente los sueños, utopías y esperanzas, reivindicando procesos de tecnificación y despolitización de las prácticas educativas e hiriendo de esta manera la naturaleza humana. Terminar con las esperanzas y las utopías ha sido una manera de prolongar los planteamientos del término de la historia, y ha implicado asumir posturas reduccionistas de la realidad, fatalistas e inmovilizantes. Ante éstos planteamientos, nos interesa reivindicar las vehementes palabras sostenidas por Freire: *“Para mí, la lucha por la actualización del sueño, de la utopía de la crítica, de la esperanza es la lucha por el rechazo de la negación del sueño y de la esperanza que se funda en la justa aversión y en la acción política-ética eficaz”*. Y continúa: *“En cuanto presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por el sueño, por la utopía, por la esperanza, en la perspectiva de una pedagogía crítica. Y ésta no es una lucha frívola”* (Freire, 2001; p. 128).

Todo el problema del futuro, de la utopía y la esperanza, planteado con anterioridad debe entrelazarse con el problema de la factibilidad de los proyectos pedagógicos de liberación. Como señalamos en el análisis de la segunda ética de Dussel, el problema de la factibilidad nos exige tomar en cuenta las condiciones físico-naturales, técnicas y económicas de posibilidad. Las pedagogías con pretensiones liberadoras, utópicas, esperanzadoras, deben ocuparse de las condiciones materiales necesarias para la concreción de experiencias, alternativas y propuestas⁴⁵.

El problema de la ‘razón instrumental’, subsumido al principio ético-político de producción, desarrollo y reproducción de la vida humana, debe permitir la elección o construcción de herramientas (jurídicas, políticas, institucionales, culturales, organizacionales, etc.), de tecnologías o de condiciones materiales que posibiliten la realización de proyectos pedagógicos liberadores, donde se pueda vivir la experiencia crítico-transformadora. En este sentido, nos parece particularmente importante visualizar los sistemas educativos (performativos e instituyentes) creados por organizaciones y movimientos sociales a lo largo y ancho del continente americano⁴⁶.

⁴⁵ Al respecto nos parecen pertinentes las apreciaciones elaboradas por la pedagoga argentina Adriana Puiggrós, quien sostiene que las experiencias y los proyectos político-pedagógicos de carácter utópico no pueden escapar de sus condiciones históricas de producción, pero si deben intentar no quedar atrapadas y ser castradas por ellas (Puiggrós, 1994).

⁴⁶ Sólo para mencionar algunas experiencias educativas y escolares relevantes a nivel Latinoamericano, nos interesa reseñar los siguientes textos: Sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (Brasil) y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Argentina), ver Norma Michi (2010); sobre las escuelas zapatistas en Chiapas (México) ver a Bruno Baronnet (2012); sobre la experiencia universitaria levantada por las organizaciones indígenas del Ecuador, ver Amawtay Wasi (2012); y sobre las experiencias de los Bachilleratos Populares en fábricas recuperada (Argentina) recomendamos ver a Sverdlick y Costos (2008).

Capítulo 9: Pedagogía, Trabajo Vivo y Comunidad de Vida

I. Lectura dusseliana de Karl Marx y Pedagogías Críticas Latinoamericanas

La lectura dusseliana de la obra de Marx, desarrollada durante la década de los '80 pero con enormes repercusiones en todos sus textos posteriores, ha entregado fecundos y numerosos insumos para el desarrollo y fortalecimiento del marxismo Latinoamericano, lo que creemos es relevante también para el diálogo con las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Desde nuestra perspectiva, los rigurosos e interesantes análisis elaborados por el filósofo argentino-mexicano a la obra marxiana, han sabido recoger los elementos esperanzadores del humanismo marxista y su *corriente cálida*, la cual es capaz de dotar de esperanza y utopía a diferentes proyectos históricos, políticos, económicos, culturales y pedagógicos de sello liberador (Gadotti, 1996; Dussel, 1998a; Lowy, 2007).

Concordamos con los planteamientos de Enrique Dussel sobre la pertinencia de la obra de Marx para las necesarias transformaciones de América Latina en general, y para el desarrollo de la Filosofía, las Ciencias Sociales y la Pedagogía, en particular. En esta dirección, nos parece necesario explicitar algunos elementos señalados por la Filosofía de la Liberación dusseliana sobre la pertinencia de la obra de Marx:

En primer lugar, los problemas asociados a la pobreza, la miseria, el desempleo, la exclusión, la violencia, entre muchos otros, siguen presentes en el territorio Latinoamericano. Dichas problemáticas han acrecentado las críticas al capitalismo (y sus formas neoliberales y post-neoliberales), por parte de organizaciones y movimientos populares, así como también por parte de diferentes líneas del pensamiento socio-crítico de la región. Desde esta perspectiva, la preocupación ético-económica o material-productiva de la obra marxiana, contiene un enorme potencial crítico y transformador (Dussel, 1988 y 1990).

En segundo orden, la pertinencia del filósofo alemán radica en la riqueza de insumos teóricos que aporta para el análisis económico y político de: Los nuevos problemas del trabajo y las actuales formas de explotación capitalista (flexibilización, desregulación, persecución sindical, sobre-explotación); los estructurales problemas de la desigualdad y la pobreza desde una perspectiva histórica de clases; y los cotidianos problemas asociados a la violencia real y material que adquieren la opresión y la dominación de las élites políticas y económicas en América Latina (Dussel, 1990; McLaren, 2012).

En tercer lugar y continuando con los planteamiento dusselianos sobre la obra de Marx, su obra nos parece pertinente pues erige constantes y agudas denuncias al conjunto de mistificaciones, fetichizaciones e injusticias del capital. Para Dussel, los planteamientos marxianos, permiten desarrollar procesos de concientización con los trabajadores y sujetos oprimidos, avanzando en la comprensión de las razones de la miseria, el robo del capital, los procesos de deshumanización, y por lo mismo, generando conciencia sobre la urgencia de reapropiarnos del trabajo y de nuestras vidas. Su obra permite ejercer un juicio crítico,

ético-práctico, científico y revolucionario al capitalismo, lo que anudado a un enfoque de la praxis, contribuye sin dudas a actuar en los procesos de lucha y liberación de los sectores subalternizados (Dussel, 1988).

Finalmente, y entrando de lleno a la pertinencia de la obra de Karl Marx para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, nos parece importante enfatizar en los aportes del filósofo alemán al desarrollo de una nueva ciencia, una ciencia anclada en las necesidades de los dominados, una ciencia no-elitizada, infecunda ni fetichizada. Una ciencia comprometida con la concientización, la organización y las luchas de liberación del Otro oprimido. Desde esta perspectiva, la obra de Marx interpela al campo pedagógico en general y a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas en particular, puesto que las impulsa a re-configurar sus planteamientos ético-políticos en beneficio de los sujetos explotados y dominados, e invita a dotar su praxis científica de un sentido popular y liberador (Dussel, 1988).

Ahora bien, complementando los planteamientos dusselianos, nos parece interesante referirnos a los temas educativos y pedagógicos elaborados por Karl Marx, puesto que también abren posibilidades analíticas a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Según el pedagogo brasileño Moacir Gadotti, en las reflexiones marxianas resalta la importancia asignada a la praxis del trabajo, puesto que para el filósofo alemán, hombres y mujeres se constituyen como sujetos y se transforman en el trabajo, ambos se crean y re-crean socialmente mediante sus actos de transformación del mundo, a través de la producción social de su propia existencia, por medio de la praxis del trabajo. Para Marx, el trabajo realiza al ser humano, sin embargo en el capitalismo lo aliena, lo cosifica, lo des-realiza y lo explota (Gadotti, 1996).

En el pensamiento de Marx, la relación educación/trabajo es un eje fundamental. El trabajo tiene un profundo carácter educativo, lo que lleva al filósofo a proponer escuelas (politécnicas y profesionales) donde se rompa con la división social del trabajo que somete al hombre a las máquinas; se puedan potenciar todas las facultades del ser humano (educación omnilateral); se medien conocimientos y habilidades técnicas y científicas para comprender el proceso de producción; y se propicie la asociación libre de los individuos. La educación y las escuelas debían permitir a los trabajadores comprender el proceso productivo y de organización del trabajo, para lograrlo se debe *“comprender y revivir la estructura económico-social, a partir de su inserción en la actividad de producción, e intensificar así su capacidad de accionar”* (Gadotti, 1996; p. 57).

Según Gadotti, Marx nos heredó tres grandes principios para proyectar una educación más allá del capital: *“Educación pública, esto es, la educación para todos; educación gratuita, esto es, la educación como deber del Estado; y educación para el trabajo, esto es, educación politécnica”* (Gadotti, 1996; p. 58). A estos principios cabría agregar la importancia de la educación omnilateral, la cual se opone a la educación ‘unilateral’ que apunta al desarrollo ‘natural’ de dones del individuo y a la especialización y profesionalización de los trabajadores. Desde la omnilateralidad, Marx entendió la educación como un fenómeno vinculado a la producción social total, por tanto debía ocuparse de la enseñanza intelectual, el desarrollo físico y el aprendizaje profesional

polivalente (técnico y científico) (Manacorda, 1969; Gadotti, 1996; Cabaluz y Ojeda, 2011b).

En coherencia con todo lo planteado, sólo nos queda re-afirmar que la producción teórica de Marx, al encontrarse motorizada por preocupaciones éticas y políticas asociadas a la búsqueda de una existencia digna para los seres humanos, se encuentra profundamente vigente para la realidad actual Latinoamericana. Los planteamientos de Marx nos permiten proyectar alternativas ético-políticas liberadoras; combatir concepciones que naturalizan el sufrimiento y la desigualdad; comprender los desequilibrios obscenos del poder en el capitalismo globalizado; analizar y conocer las dinámicas de la sociedad de clases; y colmar de esperanza a quienes desde el campo pedagógico apuestan a construir un mundo otro. A propósito de lo mismo, nos interesa recoger los planteamientos de un pedagogo crítico norteamericano que señaló: *“Más que desacreditar a Marx, descentrar el rol del capitalismo y descartar el análisis clasista, los docentes progresistas deben seguir estudiando la obra de Marx y extrapolar de ella lo que les sirve teóricamente, pedagógicamente y políticamente, a la luz de los desafíos que nos enfrentan”* (McLaren, 2012; p. 161).

En el presente apartado, nos ocuparemos de proyectar dos enormes conceptos desarrollados por la Filosofía de la Liberación dusseliana a partir de la lectura de la obra de Marx: El ‘Trabajo Vivo’ y la ‘Comunidad de Vida’. A partir de un conjunto de preguntas orientadoras nos detendremos en los aportes de dichos conceptos al campo pedagógico: ¿Qué implicancias pedagógicas se asocian al reconocimiento de la importancia del trabajo vivo como fuente creadora de valor, en una sociedad signada por las lógicas del capital? ¿Cómo desarrollar procesos político-pedagógicos que luchen contra las formas de cosificación y alienación del trabajo capitalista? ¿Cómo pueden contribuir las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a la obligación ética de producir, reproducir y desarrollar la vida humana? ¿Cómo oponerse al no-poder-vivir de las víctimas y contribuir a las luchas por el ‘buen vivir’ desde el campo pedagógico?

II. Trabajo vivo y Pedagogías más allá del capital

Como señalamos en la segunda parte de la investigación, relativa a la lectura dusseliana de Karl Marx, la perversidad de las relaciones sociales de dominación propias del capitalismo, se sustentan en la explotación del trabajo, en la subsunción de su productividad en favor del capital⁴⁷. Para Dussel, la subsunción del Trabajo Vivo, fuente creadora de valor, por parte del capital representa la perversidad ética y política de la totalidad frente a la exterioridad. La Totalidad del capital logra mediante el proceso de subsunción transformar la exterioridad (el Trabajo Vivo) en un momento de ‘lo mismo’, lo que representa su negación y aniquilamiento. Así el Trabajo Vivo, desprovisto de autonomía, alienado, cosificado, subsumido al capital, genera la riqueza de unos y la pobreza de otros (Dussel, 1988, 1990 y 2010).

⁴⁷ Para revisar el proceso de subsunción formal y material del trabajo vivo con respecto al capital, se recomienda revisar: Dussel, Enrique (2010). La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse. México D.F. Siglo XXI Editores.

El filósofo argentino-mexicano, afirmándose en una lectura rigurosa y creativa de la obra de Marx, problematizará el capitalismo desde su exterioridad, es decir desde el Trabajo Vivo. Según los planteamientos de la Filosofía de la Liberación dusseliana, el Trabajo Vivo constituye un punto de partida radical para la configuración de una sociedad superadora de las lógicas del capital, ubicada *más allá* de su perversidad ético-política, económica y cultural. Posicionarse desde el Trabajo Vivo permite por un lado, remitirnos a la subjetividad creadora de todo valor, al trabajo productivo no subsumido por el capital, a la fuente creadora de las riquezas, y por otro, reivindicar la dignidad de los sujetos, criticar la objetualización, cosificación y mercantilización del trabajador, reconocer la subjetividad del trabajo como la fuente creadora de todo valor y asumir la lucha ético-política por nuestras vidas (Dussel, 1988, 1990 y 2010).

A partir de las reflexiones elaboradas por Dussel sobre el Trabajo Vivo, nos parece importante detenernos en algunos planteamientos puntuales del filósofo húngaro István Mészáros, quién a partir de un análisis de la relación entre educación y trabajo, sentó bases teóricas para pensar pedagogías más allá del capital. Dichas ideas serán nutridas con algunos comentarios del sociólogo brasileño (discípulo de Mészáros) Ricardo Antunes, quien aporta relevantes reflexiones para pensar nuevas formas de organización del mundo del trabajo en el siglo XXI. Creemos que los planteamientos de los autores, entregan insumos teórico-políticos relevantes para proyectar las implicancias pedagógicas del concepto de Trabajo Vivo desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Preocupado de proponer otras formas de organización del trabajo y configurar una educación más allá del capital, István Mészáros instaló dos conceptos que le parecen indisociables: “*La universalización de la educación y la universalización del trabajo como actividad humana autorrealizadora*” (Mészáros, 2008; p. 60). Para el filósofo marxista, deben ser los propios ‘productores libres’ quienes se auto-eduquen durante toda la vida y deben ser ellos mismos quienes autogestionen el orden social, lo que implica (re) tomar el control consciente del proceso productivo y de trabajo, pero también de los procesos educativos y pedagógicos.

Pensando precisamente en una educación revolucionaria, que apunte a ‘romper con la lógica incorregible del capital’ y que por lo mismo contribuya a la rebeldía, la insubordinación y la emancipación, el filósofo húngaro, propone desarrollar proyectos educativos que se manifiesten en abierta y constante lucha contra todo tipo de ‘alienación’. Para avanzar en dicha dirección, proyecta por un lado la necesidad de desarrollar procesos de ‘contra-internalización’⁴⁸ y ‘contra-consciencia’, y por otro, potenciar una educación omnilateral e integral, que articule el trabajo técnico, artístico, humanista y científico. Finalmente, afirma que la educación no puede ‘reformarse’ sin desplegar transformaciones

⁴⁸ Para el marxista húngaro, el sistema educativo y los aparatos escolares, logran generar en los sujetos la ‘internalización’ de jerarquías sociales, conductas obedientes y disciplinadas, y numerosas necesidades para reproducir el sistema de dominación. Para el filósofo, los sistemas educativos y las escuelas son parte del ‘sistema global de internalización’. Considerando estos planteamientos, podemos comprender el concepto de ‘contra-internalización’ (Mészáros, 2008).

en la totalidad de prácticas educativas de la sociedad, es decir, invita a cambiar completamente el sistema de ‘internalización’ social (Mészáros, 2008).

Considerando los planteamientos de Mészáros, pero desde una realidad Latinoamericana, el sociólogo brasileiro Ricardo Antunes, elaboró rigurosos e interesantes estudios sobre las mutaciones experimentadas por el mundo del trabajo durante las últimas décadas. Refiriéndose al Trabajo Vivo, el autor sostiene que el capital ha intentado reducirlo e intensificar las formas de extracción de plus-trabajo en tiempo reducido, lo que implica recurrir cada vez más a la precarización, la tercerización, la subcontratación y el trabajo *part-time*. Ahora bien, por más que podamos constatar la reducción del Trabajo Vivo, éste jamás podría ser eliminado, puesto que aquello significaría la autodestrucción del capital (Antunes, 2005).

Además de reconocer la vigencia e importancia del Trabajo Vivo, Antunes señaló dos elementos fundamentales para las luchas del mundo del trabajo durante el siglo XXI. En primer lugar se refiere a la importancia de reducir la jornada de trabajo como punto de partida para retomar el control del tiempo de trabajo y el tiempo de vida. El sociólogo propone articular dichas reivindicaciones con las luchas contra algunas modalidades actuales de explotación laboral, así como también contra formas de extrañamiento que se dan en la esfera del consumo material y simbólico fuera del espacio productivo. En otras palabras, se propone articular las acciones contra el control opresivo del capital en el tiempo de trabajo y en el tiempo de vida. Luchar por el auto-control del tiempo implica asumir la batalla por re-encontrar el sentido de la vida y del trabajo. Las reflexiones de Antunes parecen ser contundentes: “*Una vida llena de sentido **fuera** del trabajo supone una vida dotada de sentido **dentro** del trabajo. No es posible compatibilizar trabajo asalariado, fetichizado y extrañado con tiempo (verdaderamente) libre*” (Antunes, 2005; p. 169).

En segundo lugar, Antunes propone reivindicar con urgencia el derecho al trabajo, no porque se valore el trabajo asalariado, hetero-determinado y fetichizado, sino porque estar ‘fuera del trabajo’ para millones de trabajadores y trabajadoras del Tercer Mundo, donde no existen verdaderos instrumentos de seguridad social, significa mayor des-realización, brutalización, empobrecimiento y marginalidad. Así entonces, en la perspectiva de nuestro autor, las luchas por la reducción del tiempo y el auto-control del trabajo, junto a las luchas por el derecho al trabajo, son pilares fundamentales para dotar de sentido a la vida de los sujetos y las comunidades (Antunes, 2005).

Los planteamientos en torno al Trabajo Vivo emanados por la Filosofía de la Liberación dusseliana, en diálogo con las reflexiones presentadas de István Mészáros y Ricardo Antunes, impulsan a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas hacia una re-valorización de la exterioridad del capital, de la potencialidad creadora de valor, de la subjetividad transformadora que reside en el Trabajo Vivo. En otros términos, nos interpela a las pedagogías a trabajar en reivindicar la dignidad, autonomía y creatividad de la subjetividades de los/as trabajadores/as, cuestionando radicalmente todas las formas que asume la objetualización, cosificación, alienación y mercantilización del trabajo, y promoviendo nuevas formas de organización de la producción sustentadas en la

autogestión, el cooperativismo, la solidaridad, las necesidades humanas, etc. para avanzar hacia la re-apropiación de vidas comunitarias dignas.

Desarrollar una pedagogía posicionada desde el Trabajo Vivo, por ende, desde la alteridad del trabajo capitalista, debiese combatir los procesos de alienación que convierten al trabajador en objeto-mercancía, subordinado a las lógicas de acumulación. Una pedagogía dirigida a la desalienación del trabajo, que se rebele contra la cosificación, la pasividad, el sufrimiento y la deshumanización de los sujetos. Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas no deben cansarse de denunciar la degradación y el envilecimiento del trabajo producto de la objetivación del ser (individual y social) realizada por el capital. Se trata así, de desplegar toda una praxis pedagógica contraria al extrañamiento⁴⁹ del trabajo y creadora de nuevas formas de organización del trabajo, donde se potencie la omnilateralidad humana, se destruyan las barrera del tiempo del trabajo y el tiempo libre, se avance hacia la autodeterminación de la actividad vital, y donde se busque la plena realización social y colectiva de los sujetos.

Además, desde el Trabajo Vivo, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas deben continuar problematizando la indisociable relación entre educación/trabajo y/o la relación aparato escolar/trabajo capitalista. Como sabemos, el campo de la educación y el mundo del trabajo se relacionan dialécticamente, se co-determinan. Ambas esferas de lo social se co-constituyen entre sí y se relacionan de manera conflictiva, dinámica e histórica. A partir de aquí, creemos necesario continuar indagando en torno a cómo la educación institucionalizada –considerando las contradicciones, mediaciones, conflictos, luchas y resistencias- provee conocimientos para la máquina productiva del capital; cómo transmite valores, conductas, actitudes, disposiciones y saberes que legitiman y naturalizan el trabajo asalariado; cómo construye el consenso y la conformidad requeridos para la reproducción de la sociedad productora de mercancías; cómo clasifica en su interior a quienes transitan por ella, construyendo jerarquías, segmentando, excluyendo y discriminando; cómo disciplina, adoctrina, domestica y controla los comportamientos, emociones y sentimientos de los sujetos en función de los requerimientos del mundo del trabajo; y cómo contribuye a la alienación y deshumanización (Frigotto, 1988; Fernández Enguita, 1990; Apple, 2000; Antunes, 2003; Giroux, 2004; Cabaluz y Ojeda, 2011).

Finalmente, sostenemos que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, pueden y deben contribuir a crear horizontes de posibilidad y prefigurar nuevas formas de organización del trabajo basadas en la satisfacción de las necesidades humanas y sociales efectivas, y en la creación de actividades productivas auto-determinadas, es decir, convertir el trabajo en actividades libres, fundadas en tiempo disponible. Sólo el trabajo autónomo y auto-determinado, cooperativo y autogestionado, capaz de eliminar el gasto de tiempo para la

⁴⁹ El extrañamiento del trabajo, se refiere a la ‘objetivación’ del ser (individual y social), lo que termina por pervertir y empobrecer al trabajador. El extrañamiento del trabajo no se efectiviza solamente en la pérdida del objeto producido, sino también en el propio acto de la producción. En el capitalismo, el trabajador repudia el trabajo pues no se satisface ni se reconoce en él, más bien se siente degradado y negado. El extrañamiento del trabajo se expresa en relaciones sociales basadas en la propiedad privada y el dinero, en la deshumanización del ser social (Antunes, 2003).

producción de mercancías, permitirá rescatar el carácter creador del Trabajo Vivo. Las luchas impulsadas desde el campo pedagógico, deben enredarse y articularse con las luchas por auto-controlar el tiempo del trabajo y el tiempo de nuestras vidas, puesto que sólo avanzando en la autodeterminación de nuestras vidas comunitarias, podemos avanzar hacia proyectos históricos de carácter liberador.

III. Comunidad de Vida y Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Al concepto de ‘trabajo vivo’ asociado a la exterioridad del capital, nos interesa agregar un segundo concepto relevante para pensar las Pedagogías Críticas Latinoamericanas: La ‘Comunidad de Vida’. En su monumental obra *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Dussel desarrollo en profundidad los fundamentos materiales de la Ética, estableciendo el principio ético-material a partir de la preocupación por producir, reproducir y desarrollar la vida humana. Sólo a partir de este posicionamiento centrado en la vida de todos los sujetos, se podrán criticar y enjuiciar aquellos procesos que dificulten, impidan o atenten contra la vida (Dussel, 1998a).

A partir de la segunda Ética de la Liberación dusseliana, fuertemente influenciada por la lectura de la obra de Marx realizada durante los años ‘80, será la vida de los sujetos aquello que otorgue contenido a las acciones, necesidades, pulsiones y deseos de todos aquellos proyectos pretendidamente liberadores. Es la vida humana aquello que determina marcos, límites y contenidos a las acciones transformadoras. Ahora bien, agrega el filósofo que, el fundamento ético-material que se sustenta en la producción, reproducción y desarrollo de la vida, no es un criterio individual ni solipsista, sino que es comunitario, en tanto refiere a una ‘Comunidad de Vida’ (Dussel, 1998a).

Así entonces, la Ética de la Liberación dusseliana ha establecido la exigencia de la vida humana, de la vida colectiva, del deber-vivir comunitario o de la obligación de luchar colectivamente por la vida-buena. Desde la demanda radical de la dignidad de la vida humana, la ética liberadora permite negar la negación de las víctimas y/o rechazar las relaciones sociales que atentan contra el buen-vivir de las comunidades, que aniquilan la corporalidad y materialidad de sus vidas. El principio ético-material de prohibir la muerte, el empobrecimiento, el sufrimiento y la opresión del Otro, reivindicando la vida comunitaria, el buen-vivir y la vida-digna de los sujetos, debe ser un pilar fundamental de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (Dussel, 1998b).

Inicialmente, podemos afirmar que el concepto dusseliano de ‘Comunidad de Vida’ impulsa a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a desarrollar procesos de concientización en los sujetos, a partir del enjuiciamiento y rechazo ético a todas aquellas acciones, valores e instituciones que atentan contra la vida del Otro. Además, el principio ético de la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana comunitaria, permite avanzar en la crítica radical a todo un sistema de cosificación, fetichización y mercantilización de los individuos y las relaciones sociales. Asimismo, la necesidad de

constituir comunidades de vida, empuja al campo pedagógico a trabajar de la mano con las luchas por la vida-digna y el buen-vivir⁵⁰ de nuestras comunidades.

Entrando en terreno, creemos que el recoger desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas la propuesta conceptual asociada a la ‘Comunidad de Vida’, nos impulsa necesariamente a dos grandes reflexiones: En primer lugar, a la prefiguración de Comunidades-Otras, es decir a la importancia de construir *desde ahora* comunidades sustentadas en nuevas acciones, relaciones, instituciones, etc. Y en segundo lugar, a promover una vida comunitaria articuladas a la vida planetaria, es decir de la mano con una Pedagogía de la Tierra.

III.1. Prefiguración de Comunidades-Otras

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, ancladas a las realidades y problemáticas de los sujetos oprimidos, deben contribuir a la configuración de Comunidades-Otras, lo que nos invita a retomar la noción gramsciana de ‘política prefigurativa’. Según el politólogo y educador popular argentino Hernán Ouviaña, ejercer políticamente la prefiguración implica necesariamente desplegar una praxis de liberación *desde el ahora*, sin esperar necesariamente el momento de la revolución o la ‘toma del poder’ para realizar las transformaciones culturales, educativas y pedagógicas requeridas.

Según Ouviaña, asumir desde el campo pedagógico la construcción de una política prefigurativa, nos obliga a superar las proclamas teóricas, los principios y máximas pedagógicas que deberían instaurarse en un orden nuevo, sino que más bien necesitamos organizar esos postulados, crear experiencias militantes exploratorias que sirvan como ejemplos para el porvenir, en otras palabras, edificar en la lucha cotidiana las formas que permitan visualizar el horizonte socialista⁵¹. La noción de política prefigurativa sostiene que la sociedad, la cultura y la educación del futuro debe vivir en el seno de las luchas presentes, debe residir también en los medios creados para alcanzar los fines del mañana⁵² (Ouviaña, 2011).

⁵⁰ Más allá de la complejidad del debate en torno al emergente paradigma del ‘buen-vivir’ o el ‘vivir-bien’ en América Latina, nos interesa explicitar que en él residen principios y proyectos para re-fundar las comunidades Latinoamericanas los cuales se distancian de los modelos de bienestar individual y los arquetipos del Estado y la sociedad eurocéntrica y norteamericana (Walsh, 2009).

⁵¹ Desde Argentina y México el equipo del APPEAL, dirigido por Adriana Puiggrós, ha investigado y valorizado la construcción de micro-experiencias alternativas en América Latina. Al respecto señalan: “*Por mi parte, pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tipo de lugar. Finalmente, una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones*” (Puiggrós, 2010; p. 34).

⁵² El pedagogo chileno Juan Ruz (1996), también se refirió a la dimensión prefigurativa de las pedagogías críticas pero empleando el concepto de ‘anticipación crítica’.

Los/as oprimidos/as, trabajadores/as explotados/as, marginados/as, excluidos/as, deben ser capaces de crear nuevas institucionalidades culturales y educativas, anticapitalistas y contra-hegemónicas, que encarnen los nuevos valores y las relaciones sociales de nuevo tipo que requieren las comunidades-otras. Así entonces, la política prefigurativa, plantea que las transformaciones revolucionarias no deben ser dejadas como un horizonte futuro, sino que se pueden ensayar nuevas formas de vida comunitaria desde las prácticas cotidianas actuales, la sociedad del mañana puede y debe anidar en lo cotidiano de nuestro trabajo (Ouviaña, 2011).

En sintonía con los planteamientos sobre la prefiguración de comunidades-otras, el filósofo de la Liberación Carlos Cullen ha planteado interesantes reflexiones sobre el rol de las pedagogías para la (re) construcción de nuevas comunidades. Para Cullen, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas deberían potenciar la creación de comunidades solidarias, cooperativas, recíprocas, alternativas, que impliquen nuevas formas de convivencia, abiertas y dispuestas a vivir la cotidianeidad con el Otro, y no contra Otros o sin Otros. En este sentido, el rol de las pedagogías transformadoras, debe contribuir a re-tejer tramas de relaciones sociales (en los hogares, las escuelas, los espacios públicos, etc.) que construyan nuevas comunidades o Comunidades-Otras (Cullen 2004).

El trabajo político-pedagógico de configurar Comunidades de Vida o de (re) crear Comunidades-Otras implica, en el actual orden hegemónico, asumir una política prefigurativa, ensayando desde el trabajo cotidiano nuevas formas de relacionarnos, sustentadas en la dialogicidad, la reciprocidad, el reconocimiento, la concientización, entre otras. Para potenciar dicho trabajo, nos parece fundamental revisar experiencias históricas asociadas a procesos organizativos de trabajadores y comunidades en lucha, recoger experiencias concretas de proyectos revolucionarios en el Tercer Mundo y rescatar la multiplicidad de experiencias de Educación Popular levantadas desde comienzos del siglo XX en América Latina.

III.2. Comunidades-Otras, Pedagogías biofilas y Pedagogía de la Tierra

Retomando los planteamientos formulados por Paulo Freire en la ‘Pedagogía del Oprimido’, podemos afirmar que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, coherentes con procesos de transformación radical, deben ser biofilas, es decir, promotoras, creadoras y comprometidas con la vida de los sujetos y las comunidades. Las pedagogías biofilas, se oponen a aquellas teorías y prácticas pedagógicas de carácter necrófilo, es decir que generan la ‘muerte en vida’ (Freire, 1973). Así planteado, creemos que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, configuradas como pedagogías de la vida o pedagogías biofilas, deben denunciar y rechazar las estructuras responsables de la injusticia y la miseria, y criticar las múltiples formas que asume la opresión y la explotación de los seres humanos. Deben ser amantes y generadoras de la vida, contribuyentes de procesos de transformación social que garanticen la reproducción de la vida individual y comunitaria.

Ahora bien, desde una perspectiva basada en las problemáticas actuales de Latinoamérica, el recoger los planteamientos dusselianos de la Comunidad de Vida, no sólo refiere a la prefiguración de Comunidades-Otras, sustentadas en nuevas relaciones sociales, acciones e

instituciones, sino que también refiere a la importancia de romper con posiciones modernas, occidentales y racionalistas que analizan la Tierra como medio, objeto o instrumento necesario para la producción y reproducción de la vida humana. Se trata entonces de buscar concepciones integrales y armónicas de las relaciones con el Planeta Tierra. Al respecto, creemos que los planteamientos de Moacir Gadotti sobre la Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía abren interesantes reflexiones a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

La Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía, se plantean como un nuevo paradigma pedagógico levantado desde la sociedad civil, y preocupado en las necesidades materiales de los seres humanos, más que de las lógicas propias del capital. Como primer elemento de la Pedagogía de la Tierra, nos parece importante señalar que ésta trasciende el ámbito escolar (sin desconocer su importancia), apostando a incidir en las múltiples y diferentes dimensiones de la realidad social, de la vida cotidiana, de la totalidad hegemónica (Gadotti, 2003 y 2003b).

Para la Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía no se puede pensar la vida humana (social), dissociada de la vida de la Tierra (ambiental), de hecho se sostiene que los problemas de las sociedades, los problemas asociados al futuro de la humanidad, se encuentran fuertemente vinculados a los problemas de la vida del planeta Tierra. Las problemáticas comunitarias, sociales, ambientales, ecológicas, económicas, culturales, etc. más que ser analizadas aisladamente, deben ser pensadas desde sus articulaciones, puesto que sólo así podremos avanzar en procesos complejos de concientización social (Gadotti, 2003).

Las reflexiones se plantean en los siguientes términos: *“Hoy tomamos conciencia de que el sentido de nuestras vidas no está separado del sentido del propio planeta. Frente a la degradación de nuestras vidas, en el planeta llegamos a una verdadera encrucijada entre un camino Tecnozoico, que pone toda la fe en la capacidad de la tecnología de sacarnos de la crisis sin cambiar nuestro estilo contaminador y consumista de vida, y un camino Ecozoico, basado en una nueva relación saludable con el planeta, reconociendo que somos parte de un mundo natural, viviendo en armonía con el universo, caracterizado por las actuales preocupaciones ecológicas”* (Gadotti, 2003b; p. 66).

Así planteado, y afirmándose en la obra de los pedagogos costarricenses Francisco Gutiérrez y Cruz Prado, Moacir Gadotti sostiene que la promoción de la vida debe partir desde una cosmovisión (ajena a la concepción occidental moderna) que conciba a la Tierra como un organismo vivo, en la cual los seres humanos deben aprender a convivir con otros seres vivos. Desde esta perspectiva, los conceptos de bienestar, vida digna y buen-vivir se presentan como procesos que involucran a la vida social y a la vida planetaria, por ende nacen estrechamente entrelazados a nociones asociadas al ecologismo y la sustentabilidad (Gadotti, 2003).

Según lo referido, la Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía, a diferencia de las pedagogías occidentales y modernas no comienzan desde una concepción antropocéntrica, sino más bien irrumpen desde una conciencia planetaria, lo que implica comprometerse solidariamente con la vida del planeta, reconociendo que somos parte de la Tierra y que

podemos vivir armónicamente con ella. La importancia de la conciencia planetaria, nace desde el paradigma del planeta Tierra, que la entiende –siguiendo a Leonardo Boff- como ‘única comunidad’ (Gadotti, 2003 y 2003b).

Nos parece importante sintetizar algunos principios que sustentan a la Pedagogía de la Tierra y la Eco-pedagogía, puesto que en los mismos se explicita la preocupación vertebral por la vida humana y planetaria. Entre dichos principios encontramos: El reconocimiento del planeta Tierra como madre, comunidad y organismo vivo; el posicionamiento en la ‘justicia socio-cósmica’ que reconoce a la Tierra como ‘la más grande de todos/as los/as pobres’; la adscripción a una pedagogía biofila que promueve la vida de los seres humanos y la Tierra; y la importancia de desarrollar procesos de eco-formación que potencien una conciencia planetaria (Gadotti, 2003b).

Finalmente, nos parece importante explicitar que la Pedagogía de la Tierra y la Eco-pedagogía, pretenden configurarse como un proyecto alternativo global, es decir, sin reducirse a las luchas por la preservación de la naturaleza ni al impacto de las sociedades en el espacio ambiental, sino más bien a la configuración de un nuevo modelo de civilización, sustentable en términos ecológicos, económicos, sociales y culturales⁵³. Se anuda por tanto a proyectos utópicos, a procesos de radicalización de la democracia (ciudadanía planetaria) y de configuración de economías cooperativas y solidarias (Gadotti, 2003b).

Posicionarse en el concepto dusseliano de Comunidad de Vida, permite a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas llenar de contenido sus acciones, construcciones, propuestas y proyecciones. Trabajar por producir, desarrollar y reproducir la vida-digna-comunitaria, parece ser uno de los fundamentos éticos, filosóficos y políticos centrales de pedagogías transformadoras y rebeldes en nuestra región. Avanzar en la prefiguración de Comunidades-Otras y en la consolidación de relaciones integrales y armónicas con el planeta Tierra pueden ser sólo dos componentes pequeños de éste inmenso desafío.

⁵³ Creemos que los planteamientos de Gadotti pueden potenciarse y radicalizarse a partir de los escritos de Michael Löwy sobre el eco-socialismo. Para Löwy, el eco-socialismo es aquel proyecto histórico que promueve una alternativa radical frente al ‘desarrollo destructivo’ del capital. Es una síntesis de la economía-política marxiana y el ecologismo radical, que emerge como contraposición al ‘ecologismo de mercado’ y al ‘socialismo productivista’. El eco-socialismo contiene directrices asociadas a una nueva racionalidad ecológica, la propiedad colectiva de los medios de producción, el control y la planificación democrática de la producción, y el desarrollo de una nueva estructura tecnológica de las fuerzas productivas (Löwy, 2009).

Capítulo 10: Pedagogías Decoloniales Latinoamericanas

I. Modernidad, Eurocentrismo y Dependencia

Como hemos señalado con anterioridad en los apartados sobre la lectura dusseliana de la obra de Karl Marx y en la segunda Ética de la Liberación Mundial, las críticas a la Modernidad occidental eurocéntrica y la ‘cuestión de la dependencia’ de América Latina son problemas recurrentes y presentes en numerosos pasajes de la obra del filósofo argentino-mexicano. Nos detendremos inicialmente en ellos.

Particularmente refiriéndose a los problemas de la Modernidad y el eurocentrismo, la Filosofía de la Liberación formulada por Enrique Dussel, se opuso al paradigma occidental que ha conceptualizado la Modernidad como un fenómeno únicamente europeo, originado durante el período feudal, y caracterizado por la supremacía racional del ‘viejo continente’. El filósofo acusó dichas concepciones de la Modernidad como eurocéntricas, puesto que se presentan como universales, cuando en realidad son regionales y provincianas. Para Dussel, el fenómeno cultural, político, económico y filosófico asociado al eurocentrismo, consiste en identificar y confundir lo universal, lo abstracto y trascendental de la humanidad con momentos particulares de la realidad europea. En otras palabras, el eurocentrismo intenta relacionar el pensamiento europeo, la cultura europea, la civilización europea, etc. con el pensamiento, la cultura y la civilización universal (Dussel, 1998b).

A partir de lo mencionado, la filosofía dusseliana propondrá analizar la Modernidad desde una perspectiva mundial que considere las articulaciones y relaciones de poder, conflicto y complementariedad, del centro europeo-norteamericano y las periferias. Así entonces, la Filosofía de la Liberación, consciente de su carácter periférico y marginal, empuja a analizar el problema de la Modernidad desde la Alteridad dominada, negada, excluida y ocultada, es decir desde el Otro-periférico, el cual emerge como la ‘cara invisibilizada’ o la ‘contra-cara’ del sistema-mundo moderno/colonial (Dussel, 1998a).

La tesis dusseliana sobre los orígenes históricos de la Modernidad, sostiene que ésta nació con la conquista de América en el siglo XV y la apertura de Europa al Océano Atlántico. Así entonces, Latinoamérica ha sido durante más de cinco siglos, un momento co-constitutivo del mundo moderno, la ‘cara oculta’ de la Modernidad. Como bien señala el filósofo, el paradigma occidental que universaliza la realidad provinciana de Europa, debe comprenderse como parte de un ejercicio sistemático de violencia irracional y colonial hacia las periferias, que ha implicado el aniquilamiento físico y simbólico a la alteridad (americana, africana, asiática), y el ocultamiento teórico e histórico de dicho genocidio (Dussel, 1993).

Con respecto a la ‘cuestión de la dependencia’⁵⁴ de Latinoamérica y las periferias del sistema mundo moderno/colonial, Dussel sostiene que éste es un problema histórico y

⁵⁴ Para detenerse en un análisis de la educación articulado a las teorías de la dependencia recomendamos revisar dos textos clásicos: Vasconi, Tomás (1967) y Almada, Martín (2013).

teórico que remite a la competencia desigual entre el capital central y el capital periférico, lo que no puede confundirse con las contradicciones entre capital y trabajo. La competencia entre el capital central y periférico genera la transferencia de plusvalor (no la producción de plusvalor) desde las periferias hacia el centro, desde los estados nacionales subdesarrollados hacia los desarrollados. Así entonces, el capital periférico, para compensar la transferencia de plusvalor hacia el capital central, debe exprimir más plusvalor al trabajo vivo, lo que incrementa los niveles de explotación de una clase sobre otra en países como los latinoamericanos. Posicionándose desde la crítica radical al capitalismo como sistema mundo, Dussel enjuicia la cuestión de la dependencia y la transferencia de plusvalor hacia el centro desarrollado, puesto que ésta implica robar vida humana objetivada a los países periféricos y deshumanizar a millones de personas que sufren la violencia, la pobreza y la exclusión (Dussel, 1988 y 2010).

El problema de la dependencia se encuentra directamente relacionado con el problema de la tecnología, puesto que como señalamos en apartados anteriores, las diferencias tecnológicas entre las naciones centrales y las periféricas, repercute en las esferas de producción y el comercio internacional. La debilidad tecnológica de los países periféricos, favorece en la competencia internacional a los países centrales, lo que contribuye a reproducir la dependencia. Por lo mismo, creemos que si los sistemas educativos y pedagógicos se preocupasen de revertir los mecanismos de dependencia de América Latina, el trabajo en torno al problema tecnológico debería ser considerado con seriedad.

La crítica a la Modernidad, al eurocentrismo y a la cuestión de la dependencia abordadas en la segunda parte de ésta investigación y elaborada con agudeza teórica por parte de Enrique Dussel, nos entrega insumos potentes para pensar en el desarrollo y fortalecimiento de pedagogías decoloniales. En este apartado, nos interesa retomar algunas de las siguientes interrogantes: ¿Cómo interpelan las críticas al eurocentrismo elaboradas por la Filosofía de la Liberación dusseliana al campo pedagógico? ¿Cómo construir ciencia pedagógica desde perspectivas no-eurocéntricas? ¿Qué aspectos de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se ven fortalecidos con las críticas a la modernidad y al eurocentrismo planteadas por la filosofía dusseliana? ¿Qué relevancia asignamos al pensamiento decolonial desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas de nuestro siglo?

II. Historia Mundial Otra

Para avanzar en los procesos de descolonización de nuestra América, el filósofo Enrique Dussel ha dedicado numerosas investigaciones y publicaciones donde reflexiona en torno a una Historia Mundial Otra, que pretende ser capaz de reconocer los procesos históricos de las periferias y del Sur en un panorama más amplio de mundialidad, superando así interpretaciones helenocéntricas, eurocéntricas y occidentalistas, hegemónicas en la actualidad (Dussel, 2007).

La lectura histórica mundial elaborada por Dussel, rechaza contundentemente la clasificación lineal (y eurocéntrica) de la historia en las edades antigua, medieval y moderna. Dicha periodificación, elaborada por el romanticismo alemán, establece un eje evolutivo de la historia humana cuya dirección Este-Oeste, constituye a Europa (y Norte

América) como el centro y el fin de la civilización humana. Apostando a superar esta interpretación eurocéntrica de la historia ‘universal’, Dussel propondrá una nueva organización témporo-espacial de la historia mundial.

Los planteamientos dusselianos sobre esta Historia Mundial Otra se sustentan en una tesis central que sostiene que la historia de la humanidad se fue generando en torno y desde cuatro grandes ‘estadios interregionales’ los cuales recién desde 1492 llegan a desplegarse como sistema-mundo. Nos interesa realizar un comentario ínfimo de cada uno de los estadios:

El primer estadio, cuyo eje avanza de Oeste a Este en términos espaciales y temporales, es el Egipcio-Mesopotámico configurado desde el milenio VI a. C. con gran relevancia de las culturas del África Bantú, la cultura egipcio-mediterránea, el mundo sumerio, mesopotámico y semita; las culturas de Indochina; y las culturas de Mesoamérica y los Andes Centrales;

El segundo estadio es el Indoeuropeo, que se desarrolla desde el siglo XX a.C. con gran relevancia de los jinetes provenientes de las estepas euroasiáticas y que por el uso del caballo, el bronce y el hierro, dominaron a numerosos pueblos agricultores, creando culturas e imperios como los hindúes (India), los persas (Irán), los griegos y los romanos en el Mediterráneo y los budistas (Nepal);

El tercer estadio conocido como el asiático-afro-mediterráneo, creado desde el siglo IV d.C.; se configura a partir del mundo bizantino, naciente del Imperio romano oriental y helenístico, del mundo persa y de la presencia musulmana en todo el norte africano. Gran importancia posee la región geográfica del Turán-Tarim, nudo de la ‘ruta de la seda’ y la ciudad central de Bagdad;

Y finalmente el cuarto estadio configurado desde el siglo XV d.C. donde se constituye por primera vez el sistema-mundo moderno/colonial. Dicho estadio en su etapa temprana, nace con la conquista hispana de Amerindia, estableciendo a España y Europa como el centro del sistema-mundo y a América, Asia y África como sus periferias (Dussel, 1998a, 2005 y 2007).

Las profundas reflexiones históricas señaladas por el filósofo argentino-mexicano, si bien exceden con creces la investigación, a pesar de ello, nos parece relevante enfatizar en la intencionalidad teórico-política de sus escritos. Desde nuestra perspectiva, al afirmar una Historia Mundial Otra, Dussel logra problematizar y ‘poner en jaque’ las interpretaciones que posicionadas en la particularidad imperial de Europa y Norte América invisibilizan y subalternizan la memoria creativa y la historia de los pueblos del mundo.

La Filosofía de la Liberación dusseliana ha logrado avanzar en la descolonización del pensamiento histórico, permitiendo de ésta manera redescubrir el valor de la cultura de otros pueblos, nuestros pueblos. Reconstruir una Historia Mundial Otra, nos permitirá por un lado, profundizar el diálogo entre los pueblos del Sur, entre las culturas subalternizadas, oprimidas y excluidas de América Latina, África, Asia, y por otro lado, nos permite dar

pasos importantes para generar las posibilidades de un diálogo intercultural simétrico con las culturas y racionalidades del Norte.

III. Colonialidad del Poder y Geopolítica de Conocimiento

Con el objeto de complementar algunos de los planteamientos elaborados por la Filosofía de la Liberación, nos interesa bosquejar dos categorías emanadas desde el Grupo Modernidad/Colonialidad⁵⁵: La colonialidad del poder y la geopolítica del conocimiento, elaboradas por Aníbal Quijano y Walter Mignolo, respectivamente.

Colonialidad del poder.

La categoría de “colonialidad del poder” delineada por el sociólogo peruano Aníbal Quijano, es relevante para el desarrollo de un pensamiento pedagógico crítico Latinoamericano, puesto que contribuye a visibilizar los mecanismos coloniales que subalternizan saberes, subjetividades y formas de conocimiento, y porque además, problematiza la multiplicidad de relaciones sociales construidas a partir del poder colonial.

La colonialidad del poder es un eje, que en conjunto con el capitalismo y el eurocentrismo, constituyen el actual patrón de poder mundial. Quijano retoma en sus análisis la riqueza de la concepción de ‘Totalidad’ construida por la tradición marxista, analizando la complejidad social como un todo interrelacionado, integrado, contrapuesto y antagónico. Es decir, reconoce en la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo, conexiones indisolubles que se asocian y refuerzan mutuamente (Quijano, 1998; Quijano, 2000a).

⁵⁵ El Grupo Modernidad/Colonialidad emergió del encuentro académico y político de intelectuales latinoamericanos tales como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Fernando Coronil, entre otros. El Grupo se identificó con una tradición de pensamiento crítico latinoamericano cuyas raíces recientes las encontramos en los ‘60 y ‘70 con las teorías de la dependencia, la teología y filosofía de la liberación; en los ‘80 con los debates sobre la modernidad, la posmodernidad y la transmodernidad en América latina; y en los ‘90 con los debates en torno a la hibridización y mundialización de la cultura (Escobar, 2003).

Los planteamientos del Grupo Modernidad/Colonialidad, son expresiones de vastas reflexiones críticas sobre el rol de las ciencias sociales y las humanidades como dispositivos de legitimación y naturalización del orden social. Las producciones del Grupo están atravesadas por las conclusiones del informe Gulbenkian, las críticas al orientalismo, los estudios postcoloniales, las críticas al discurso colonial, los estudios subalternos surasiáticos, el afro-centrismo y el post-occidentalismo, todos los cuales desde distintas perspectivas revisan los planteamientos teóricos, epistemológicos y políticos de los discursos de la modernidad, y analizan la articulación de los saberes con la organización del poder colonial (Lander, 2000).

Estos debates emergieron también como respuestas a las fuerzas hegemónicas del neoliberalismo, el cual se constituyó como discurso universal, objetivo, único y natural, limitando y obstruyendo la posibilidad de construir alternativas políticas ajenas o contrarias al mismo. En parte, sus preocupaciones giraron en torno a ¿Cómo construir proyectos alternativos al neoliberalismo? ¿Qué rol juegan las ciencias sociales y las humanidades en este proceso? ¿Cómo configurar un “conocimiento otro” que nos posibilite salir del corsé capitalista? Si bien, están en diálogo con diferentes líneas de pensamiento de denuncia y crítica al capitalismo, hacen una lectura desde nuestros contextos, reconociendo las particularidades que asume el capitalismo en la región y afirmando su vínculo con relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad.

Para el sociólogo peruano, las relaciones sociales de dominación fundadas a partir de la conquista de América, y que demostraron ser las más eficaces, son aquellas sustentadas en la idea de raza. La noción de raza construida por la modernidad identificó y clasificó a la población mundial en base a supuestas diferencias biológicas. La idea de raza también conformó el eje de la distribución mundial de las formas de explotación y control del trabajo. El capitalismo como sistema-mundo se constituyó a partir de América, articulando las distintas formas de control del trabajo (esclavitud, servidumbre, reciprocidad y pequeña producción mercantil) en torno al eje del capital y del mercado mundial. Dicha articulación fue constitutivamente colonial, puesto que las formas de trabajo asalariado se asociaron a la blanquitud y las no-salariales a las razas colonizadas. Raza y trabajo se articularon de tal manera que parecen naturalmente asociadas, de allí que por ejemplo existan estrechos vínculos entre las diferencias salariales y la clasificación racial de la población (Quijano, 2000a; Quijano, 2000b).

La noción de raza trabajado por el Grupo Modernidad/Colonialidad, también se articula con el problema del eurocentrismo. El eurocentrismo o la perspectiva de conocimiento elaborada en Europa occidental desde el siglo XVII hasta la actualidad, se fundamenta en una trayectoria unilineal de la historia y la civilización, y en la diferenciación de Europa/No-Europa según criterios naturales y raciales, no históricos ni de poder, de allí que instala dualidades o binarismos del conocimiento basadas en lo racial: primitivo/civilizado, mítico/científico, irracional/racional, tradicional/moderno. Esta perspectiva, aunque provincial, se presenta como universal y naturalmente superior (Quijano, 2000a).

La colonialidad del poder plantea que el dispositivo raza es el fundamento de la clasificación y la dominación social. Su potencial epistemológico radica en visibilizar que estos mecanismos de dominación no se limitan al período colonial, históricamente situado, sino que se re-articulan y reconfiguran, adquiriendo multiplicidad de formas manifestadas en todas las esferas y dimensiones constitutivas de la realidad social vigente.

El poder colonial también se expresó en una perspectiva de conocimiento caracterizada por legitimar y perpetuar la dominación/explotación del hombre blanco como superioridad natural. Dicha perspectiva, eurocéntrica, corresponde a un tipo de racionalidad específica y geo-histórica, constituida a partir de América y que se volvió hegemónica subalternizando a todas las otras formas de conocer. El eurocentrismo, como planteamos más arriba, se fundamenta al menos en dos principios: primero, la historia es conceptualizada como trayectoria unilineal y unidireccional que comienza en un estado de naturaleza y culmina en la Europa civilizada, este principio asociado al evolucionismo, naturalizó las diferencias culturales y estableció un estrecho vínculo entre civilización y blanquitud; y segundo, la racionalidad eurocéntrica, genera una ruptura ontológica entre cuerpo/mente, entre objeto/sujeto, fijando al 'cuerpo' como objeto de conocimiento, lo que articulado al poder colonial, permitió la explotación y dominación de las razas 'desprovistas de racionalidad' (Quijano, 2000a; Lander, 2000).

La colonialidad del poder ha implicado un sometimiento perverso a las poblaciones colonizadas y un proceso de alienación histórica, sin embargo, a pesar de su poder avasallante, ésta ha sido en todo momento resistida, re-significada y subvertida. La

dominación colonial nunca se manifiesta de manera total ni exclusiva, es un campo de conflicto que requiere de un proceso de continua renovación y construcción. La colonialidad del poder nos permite analizar las relaciones sociales, en sus dimensiones de dominación y subordinación, así como también en sus dimensiones de lucha y resistencia. Desde ésta perspectiva podemos reconocer los límites del orden hegemónico y la identificación de sus grietas y puntos de fuga.

Geopolítica del conocimiento.

En armonía con la categoría de colonialidad del poder, Walter Mignolo construye el concepto de geopolíticas del conocimiento, el cual vincula la problemática de la producción del conocimiento con espacios geo-históricos situados y centros de poder. Para el semiólogo argentino, el conocimiento tiene un valor y un lugar de origen, y su producción y distribución a nivel planetario se encuentra estrechamente relacionada con la colonialidad del poder y el desarrollo del capitalismo.

Dialogando con los planteamientos de Enrique Dussel, el concepto de geopolítica del conocimiento formulado por Mignolo, emerge a partir de la crítica al pensamiento moderno, occidental y eurocéntrico. Para el pensamiento occidental el mundo es objetivamente cognoscible, puede ser captado por conceptos y representaciones construidos por la razón. A partir de la separación radical entre sujeto/objeto, originaria del pensamiento cristiano y secularizada por Descartes, la construcción del conocimiento es 'objetivizada', configurando un conocimiento 'des-corporeizado', que por tanto, puede generalizarse y devenir universal. Mignolo plantea que la localización geo-histórica donde se gesta este conocimiento es limitada, ya que la teoría y la ciencia son producidas en el occidente europeo. La legitimación universal de este conocimiento es una expresión más del poder colonial (Quijano, 2000; Mignolo, 2004; Lastra, 2008).

Mignolo y el conjunto de intelectuales que constituyen el Grupo Modernidad/Colonialidad, plantean que desde sus inicios las formas del saber moderno justificaron el colonialismo. Con la 'llegada' del 'hombre moderno' a América Latina, se reprimieron y desprestigiaron las formas de conocimiento indígena, se desmantelaron sus sistemas legales, su organización económica, su filosofía, sus símbolos y patrones de expresión. A partir de la expansión europea, las comunidades humanas fueron clasificadas y jerarquizadas según aspectos raciales y culturales, - donde la posesión de escritura alfabética era fundamental -, ambos aspectos sirvieron para justificar la dominación económica, política y epistémica de occidente.

A partir de la Modernidad, el pensamiento occidental se afirmó como 'locus de enunciación privilegiado' sobre otras formas de racionalidad o formas de pensamiento. La Modernidad justificó la configuración geopolítica del conocimiento, organizada en centros de poder y regiones subalternas. La epistemología moderna, en complicidad con la colonialidad del poder estableció una relación de subordinación con el conocimiento establecido en otras localizaciones geo-históricas (Mignolo, 1995; Mignolo, 2000).

Las categorías de conocimiento fabricadas en Europa son parte de la Modernidad y se construyeron en complicidad con la expansión colonial, por tanto ‘razón’, ‘ciencia’ y ‘conocimiento’ deben comprenderse como conceptualizaciones localizadas geo-históricamente, sin embargo, y en contraposición, las disciplinas científicas han naturalizado las bases sobre las que se erige el pensamiento occidental moderno y sus categorías permanecen arraigadas fuertemente en nuestras formas de comprensión de la realidad. Las ciencias sociales, atravesadas por el eurocentrismo y la colonialidad del poder, han sido relevantes en el diseño global del sistema mundo moderno/colonial, legitimando el actual orden social (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Mignolo 2000).

Mignolo considera también la geopolítica del conocimiento, como un proyecto de descolonización intelectual y epistémica en un doble sentido: por un lado, pone en evidencia las conexiones existentes entre el lugar geo-cultural y la producción teórica, mostrando cómo la colonialidad del poder a subalternizado nuestras formas de conocer; y por otro, plantea la necesidad de incorporar ‘otros saberes’ - aquellos marginalizados y dominados -, en los espacios de producción de conocimiento.

Los proyectos de descolonización intelectual se han caracterizado por brotar desde lugares de enunciación marginales del sistema mundo moderno/colonial, en lugares geo-históricos que han vivenciado la experiencia colonial. La violencia originaria, constitutiva e irracional de la expansión, la conquista y la colonización, provocó la emergencia de conocimientos marcados por las pasiones y emociones que evidencian el carácter abierto de la ‘herida colonial’. Junto a la conquista y el proceso de colonización, se han manifestado ‘actitudes decoloniales’, críticas y de resistencias, que se encarnaron en los movimientos y rebeliones indígenas del siglo XVI y que se perpetúan hasta la actualidad (Mignolo, 2005).

La geopolítica del conocimiento como proyecto se plantea mostrar los límites de las disciplinas modernas y los principios epistemológicos que las sustentan. Propone pensar a partir de categorías de pensamiento no occidental, por lo que es preciso construir un nuevo concepto de razón, lo que Mignolo ha bautizado como una ‘razón postcolonial’. Para el semiólogo argentino, la razón postcolonial es un grupo diverso de prácticas teóricas que se manifiestan a raíz de las herencias coloniales, críticas y desafiantes a las ideas de ‘razón’ y ‘conocimiento’ articuladas en el período moderno. La razón postcolonial cuestiona desde qué lugar y con qué categorías conocemos, invita a correr y rebelarnos a las formas de conocimiento que permiten reproducir la dominación y explotación. Sólo esta ruptura permitirá concebir la diversidad del conocimiento como distintos espacios epistemológicos de enunciación (Mignolo 1995; Dussel, 2001).

IV. Hacia la configuración de Pedagogías Decoloniales Latinoamericanas

La propuesta de configurar pedagogías decoloniales ha emergido desde los planteamientos emanados por el Grupo Modernidad/Colonialidad, y particularmente a partir de los escritos de Catherine Walsh, quien retomando y cruzando los planteamientos de Frantz Fanon, Paulo Freire y todos los intelectuales del Grupo (entre los que se incluye a Dussel), elabora reflexiones teóricas para desarrollar y potenciar pedagogías decoloniales y proyectos educativos basados en la interculturalidad crítica. Walsh, rescatando un cúmulo de

experiencias político-pedagógicas y educativas de las comunidades afro-descendientes e indígenas, se encargará de realizar una primera aproximación a las pedagogías decoloniales latinoamericanas (Walsh, 2009).

Las pedagogías decoloniales comparten el ‘locus de enunciación’ de la Filosofía de la Liberación dusseliana, incluyendo la cara negada y oculta de la modernidad occidental eurocéntrica: la colonialidad. Desde la perspectiva decolonial, se propone andar caminos nuevos, que posicionados desde la alteridad, logren cuestionar y transformar los supuestos epistémicos de la hegemonía europeo-norteamericana. En otros términos, las pedagogías decoloniales viabilizan para América Latina, la construcción de horizontes culturales más allá de la Modernidad, abren rutas para la construcción y fortalecimiento de pensamientos ‘otros’, emergentes desde las voces, subjetividades, historias, experiencias y memorias excluidas, ignoradas y opacadas por la modernidad eurocéntrica (Fernández Mouján, 2009).

En los párrafos que siguen a continuación, nos interesa poder caracterizar mínimamente algunos de los elementos centrales de las pedagogías decoloniales. Inicialmente, creemos que dichas pedagogías se adscriben y anudan a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, lo que implica reconocer el conjunto de críticas elaboradas al pensamiento pedagógico moderno, colonial, eurocéntrico; convocar a la creación de espacios educativos que apunten a la transformación radical de la realidad, desarrollando procesos de concientización, dialogicidad y criticidad; y asumir una postura epistémica abierta con los nuevos proyectos pedagógicos y sociales (Peñuelas, 2009; Díaz, 2010).

A lo planteado, podemos agregar que las pedagogías decoloniales, se encuentran más allá de lo escolar, del sistema educativo, de la enseñanza institucionalizada y la transmisión del saber académico. Por lo mismo, debemos relacionarlas con procesos y prácticas históricas, productivas, sociales y políticas de carácter liberador. Obviamente los proyectos asociados a las pedagogías decoloniales no se limitan a la escuela, las universidades o las instituciones formales de educación, sino que también se construyen en colectivos, organizaciones, barrios, comunidades, asambleas y movimientos (Freire, 2007; Walsh, 2009).

Las pedagogías decoloniales, se ocupan de los problemas vigentes y estructurales asociados al eurocentrismo, la colonialidad del poder, la geopolítica del conocimiento, la racialización, entre otros, es decir, se enfrentan a las diferentes formas en que se expresan los patrones de poder. Comenzando con la crítica dusseliana a la Historia Mundial helenocéntrica, eurocéntrica y occidentalista, que concibe el proceso histórico de la humanidad desde una perspectiva evolutiva y lineal, concibiendo a Europa y Norte América como el centro y la culminación de la civilización humana, las pedagogías decoloniales deben detenerse en analizar la historia de los pueblos excluidos, subalternizados y oprimidos desde una nueva perspectiva histórica mundial, capaz de fortalecer nuestras memorias creativas, nuestra experiencia histórica y nuestros procesos existenciales.

Continuando con la categoría de ‘colonialidad del poder’, articulada por Quijano, las pedagogías decoloniales deben lograr visibilizar y denunciar los mecanismos coloniales que

subalternizan identidades, saberes y conocimientos, y a su vez, poner atención al dispositivo racial⁵⁶ en tanto clasificatorio de la población. Si el actual patrón de poder, se sustenta en la raza, lo que se visualiza con claridad en América Latina puesto que existe una estrecha articulación entre color de piel y clase social, las pedagogías decoloniales deben esforzarse por analizar el cómo se re-configura el poder colonial y cómo se manifiesta en las relaciones sociales, en las formas de jerarquizar y clasificar la población, en los procesos de exclusión/inclusión de los sistemas educativos, etc.

Las pedagogías decoloniales, nutridas por el concepto de ‘geopolítica del conocimiento’ elaborado por Walter Mignolo, -entendido como proyecto de descolonización intelectual y epistémico que evidencia el lugar de enunciación geo-histórico en que se produce el conocimiento, y reivindica ‘otros conocimientos’ subalternizados por la configuración del sistema mundo moderno/colonial-, deben instalar la importancia y urgencia de articular diferentes formas de conocer, apostando a un diálogo de saberes que rompa la jerarquización entre el conocimiento occidental y los saberes subalternos. Las pedagogías decoloniales, en tanto epistemologías emanadas desde el Sur y que contienen pretensiones liberadoras, reconocen el carácter hegemónico de las ciencias y la filosofía occidental, se autodefinen como subalternas, pero no tratan de imitar ni propagar a-críticamente sus postulados, sino que parten desde nuestra experiencia histórica para preguntarse sobre las causas de la subalternización y las posibilidades de la liberación (Walsh, 2002)

Otra característica de las pedagogías decoloniales radica en que éstas son capaces de configurar horizontes utópicos, son en última instancia una posibilidad para construir sueños, *“pero uno que se sueña en el insomnio de la praxis”*, es decir, que se va configurando en las luchas de liberación, en la insurgencia política, cultural, epistemológica y educativa. Las pedagogías decoloniales son *“pedagogías que alientan nuevas formas de acción política, insurgencia y cimarronaje a la vez que construyen alianzas, esperanzas y visiones ‘otras’ de estar en sociedad, dando sustancia y legitimidad del sueño ético-político de vencer la realidad injusta y construir senderos ‘otro’”* (Walsh, 2009; p. 26).

Finalmente nos interesa complementar lo planteado hasta aquí, y explicitar algunos ejes configurantes de las pedagogías decoloniales, los cuales creemos demuestran su hermanamiento con las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. En este sentido, las pedagogías decoloniales critican y problematizan las razones y sentidos de la educación; le otorgan importancia a la pregunta como instancia generadora de un pensamiento desafiante; se detienen en el análisis constante de las relaciones de poder en contextos particulares; se movilizan por explicitar los problemas ético-políticos y los horizontes de posibilidad asociados a la educación; y otorgan importancia de la investigación interdisciplinaria y el uso de metodologías críticas (Peñuela, 2009).

⁵⁶ La raza como instrumento de clasificación y control social, articulada al capitalismo, ha establecido jerarquías racializadas donde se prioriza y valora lo blanco, y se niega y excluye lo indio o lo negro. La modernidad ha generado procesos de deshumanización racial, a partir de la clasificación de la humanidad y los sujetos colonizados según el color de piel (Walsh, 2009).

Recogiendo la caracterización bosquejada con anterioridad, creemos que las pedagogías decoloniales instalan interesantes e ineludibles reflexiones al campo pedagógico, ya que problematizan desde diferentes ángulos a las ciencias modernas y coloniales. Desde ésta perspectiva, las pedagogías decoloniales desafían el pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal, desde posiciones ético-políticas conscientes de las relaciones de poder que operan en la construcción y legitimación del conocimiento. Se enfrentan al mito racista de la modernidad, denuncian el monólogo de la racionalidad occidental-moderna y se oponen a la negación ontológica y epistémica de la colonialidad del poder. Por lo mismo, las pedagogías decoloniales permiten avanzar en la descolonización del campo pedagógico; en la importancia de visibilizar y caracterizar pedagogías ‘otras’; y en rescatar los saberes pedagógicos creados desde nuestras propias realidades Latinoamericanas, revitalizando y revalorando los saberes subalternizados. La invitación es a desaprender lo aprendido desde el eurocentrismo y la racialización, para volver a aprender a ser humanos, re-aprendernos como sujetos, humanizarnos, re-inventarnos como hombres y mujeres libres (Freire, 2007; Peñuela, 2009; Walsh, 2009).

Las pedagogías decoloniales nos permiten reconocer el problema del eurocentrismo como la perspectiva dominante del conocimiento en América Latina, presente por lo demás, en la multiplicidad de instituciones educativas que exaltan el saber científico como único y universal, relegando todos los demás saberes a ‘saberes localizados’. El eurocentrismo niega el carácter local del conocimiento producido en Europa y EE.UU. presentándolo como universal, avanzado, civilizado y bueno, negando y excluyendo así, otras formas de producción de conocimientos, no blancas, europeas ni ‘científicas’. Las pedagogías decoloniales invitan a des-centrar la perspectiva epistémica colonial, proponiendo un cuestionamiento al conocimiento hegemónico, abstracto, desincorporado y des-localizado que logra establecer una única lectura del mundo, que naturaliza jerarquías y clasificaciones, y que deslegitima aquellos saberes diferentes al conocimiento científico moderno. Se trata así de develar, desde el campo pedagógico, el carácter histórico, político y de poder del conocimiento (Walsh, 2007; Peñuela, 2009; Díaz, 2010).

Un segundo elemento que instalan las pedagogías decoloniales dice relación con la importancia de configurar una interculturalidad crítica, que reconozca los problemas asociados al patrón racial y las clasificaciones sociales construidas por las relaciones de poder. La interculturalidad crítica debe nacer *desde* las comunidades que han sufrido historias de sometimiento y subalternización, y *desde* los movimientos sociales que luchan y trabajan por subvertir el actual patrón de dominación, para lo cual resultan sustanciosos los aportes en torno a la Historia Mundial Otra elaborados por Dussel. Para nosotros, asumir las pedagogías decoloniales y la interculturalidad crítica, implica preocuparse también de la deshumanización y subordinación de conocimientos, recogiendo y potenciando los saberes de resistencia, insurgencia y oposición (Walsh, 2009)

Además de todo lo planteado, las pedagogías decoloniales pueden contribuir a los procesos internos de las organizaciones y comunidades en lucha contra el eurocentrismo, construyendo y fortaleciendo el conocimiento propio, siendo capaces de recuperar saberes ancestrales, saberes escondidos en la memoria, en las cosmologías y filosofías de los pueblos y sus ancianos. Las pedagogías decoloniales nos empujan a tomar con seriedad las

historias locales y las epistemologías negadas, excluidas y subalternizadas. Como bien señala Walsh, los latinoamericanos no podemos enfrentar a la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental sin lograr visibilizar nuestras propias subjetividades y prácticas históricas, epistemológicas, pedagógicas y existenciales (vitales), lo que implica recoger experiencias, memorias y relatos de quienes han sido obturados por las prácticas dominantes del occidente moderno y colonial (Walsh, 2007; Díaz, 2010).

Repasando algunos de los aportes de las pedagogías decoloniales al desarrollo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas nos parece relevante plantear que éstas nos obligan a visibilizar los dispositivos del poder presentes en estructuras e instituciones que reproducen el orden racial, colonial, moderno-occidental; nos invitan a visibilizar nuevas formas de vivir, existir y saber, alentándonos a la creación de modos ‘otros’ de pensar, de aprender, de enseñar, intentando romper las cadenas mentales impuestas por los saberes coloniales; nos exigen desarrollar procesos de concientización, de análisis crítico, insurgencia e intervención, que nos permitan refundar y crear condiciones de poder, saber, ser y vivir radicalmente distintas; y además, nos instigan a establecer las fronteras del pensamiento hegemónico, para lograr, desde el reconocimiento de esos límites, configurar pensamientos ‘otros’ y proyectos contra-hegemónicos (Walsh, 2007, 2009 y 2009b; Peñuela, 2009).

CUARTA PARTE:
Conclusiones y anexos

Capítulo 11: A modo de conclusión.

I. Notas sobre los supuestos iniciales de la investigación

La investigación realizada en torno a las contribuciones de la Filosofía de la Liberación dusseliana a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, se ha desarrollado a partir de al menos cuatro grandes supuestos:

Un primer supuesto de la investigación, sostiene que más allá de las reflexiones explícitamente pedagógicas elaboradas por Enrique Dussel (las que no son menores), existe en su producción teórica, un sin número de aportes éticos, filosóficos y políticos que nutren y fortalecen el desarrollo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Luego de revisar gran parte de la obra del filósofo, podemos sostener con certeza que la Filosofía de la Liberación dusseliana entrega poderosas herramientas teóricas para las pedagogías liberadoras del siglo en curso. En este sentido, elaborar una 'lectura pedagógica' de la obra de Enrique Dussel no ha sido un ejercicio estéril puesto que nos ha permitido contribuir con un cuerpo categorial interesante para debatir al interior del campo.

Un segundo supuesto en que se afirma la investigación, radica en la importancia de superar aquellas concepciones que reducen el campo pedagógico a aspectos técnicos, instrumentales y simplistas, las cuales por lo menos desde la realidad chilena, han contribuido a des-intelectualizar, mecanizar y banalizar el trabajo pedagógico. Preocupados por transformar esta problemática, creemos que al re-impulsar procesos de diálogo y encuentro entre la Filosofía y la Pedagogía en general, y particularmente entre la Filosofía de la Liberación Latinoamericana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, podemos avanzar por un lado, en el refinamiento epistemológico del campo pedagógico y por otro, en dotar de mayores grados de concreción y praxis al campo filosófico⁵⁷. Desde nuestra perspectiva, tanto la Filosofía de la Liberación como las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, pueden ser fortalecidas a partir de dicho encuentro dialógico.

Un tercer supuesto del proyecto, planteaba una preocupación por des-personalizar las Pedagogías Latinoamericanas, centradas principalmente en la obra del pedagogo brasilero Paulo Freire. Desde nuestra perspectiva inicial, el énfasis puesto en la obra de Freire, generaba una suerte de invisibilización y postergación de otros pedagogos relevantes para complejizar los debates actuales, lo que nos llevó a indagar en los planteamientos pedagógicos de Enrique Dussel. Una vez finalizada la investigación, podemos sostener que si bien Enrique Dussel no se ha reconocido jamás como un pedagogo, él mismo sostiene que la Filosofía de la Liberación podemos entenderla como un conjunto de meta-categorías,

⁵⁷ Sobre la importancia de articular la Filosofía de la Liberación al campo pedagógico y educativo, nos parece pertinente reseñar las palabras del filósofo y educador popular uruguayo José Luis Rebellato quien señaló: *“La filosofía de la liberación encontrará, sin lugar a dudas, una fuente permanente de compromiso y de elaboración teórica en la educación popular liberadora. Ante todo, un lugar de compromiso, puesto que la filosofía de la liberación no es sólo una elaboración teórica, sino una opción que implica la totalidad de la vida”* (Rebellato, 2008; p. 205)

que contribuyen enormemente para pensar el campo pedagógico, las relaciones pedagógicas, los sistemas pedagógicos, etc. Así entonces, debemos reconocer que sin ser un cuerpo teórico construido desde el campo pedagógico, la producción ética, filosófica y política de Enrique Dussel es vertiente sustanciosa para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Un cuarto gran supuesto sobre el que se levantó la investigación, se ha focalizado en la necesidad de contribuir a los debates sobre la continuación y el fortalecimiento de las ‘pedagogías otras’, acorde a las necesidades y problemáticas que atraviesan las subjetividades, comunidades y pueblos dominados/as, excluidos/as y subalternizados/as. A partir de la lectura de la Filosofía de la Liberación dusseliana y de diferentes autores pertinentes para su análisis, insistimos en nuestra preocupación por potenciar ‘pedagogías otras’, no-elitizadas, infecundas ni ajenas a los sujetos, comunidades y pueblos oprimidos; ‘pedagogías otras’ que reivindique la praxis liberadora, no-contemplativa, sino que crítico-práctica, que sean capaces de poner al servicio de la organización y las luchas populares todo su caudal analítico, crítico, propositivo; ‘pedagogías otras’ que anclada a las inquietudes y esperanzas de sus comunidades y territorios, colme de sentido popular y liberador sus horizontes de acción.

La re-configuración o el fortalecimiento de estas nuevas pedagogías, debe ser capaz de recoger y dialogar con todas aquellas abundantes y fructíferas vertientes socio-críticas del pensamiento Latinoamericano. En esta dirección, creemos que todos aquellos planteamientos teóricos, ético-políticos y metodológicos que permitan problematizar posiciones eurocéntricas, colonialistas, capitalistas, patriarcales, racistas, etc. deben ser capaces de entretenerse con las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Re-tomar aquellos caminos que nos encuentren con el marxismo latinoamericano (José Carlos Mariátegui por nombrar uno de sus referentes); con las teorías de la dependencia (Theodor Adorno, Ruy Mauro Marini, André Gunder Frank); con la Teología de la Liberación (Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff); con la sociología liberadora y la investigación-acción participativa y militante (Orlando Fals Borda); con los planteamientos de la comunicación popular (Mario Kaplun); con las formulaciones teóricas del Grupo Modernidad/Colonialidad (Aníbal Quijano, Walter D Mignolo) y por supuesto con la Filosofía de la Liberación (Enrique Dussel, Arturo Escobar, Juan Carlos Scannone, entre otros), es una tarea pendiente y fundamental para nuestras pedagogías. Avanzar en ese encuentro, ha sido tal vez una de las pretensiones más importantes de ésta investigación.

II. Puntos de encuentro entre la Filosofía de la Liberación dusseliana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Si bien la Filosofía de la Liberación dusseliana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, son cuerpos teórico-prácticos que han tenido diferentes recorridos históricos, epistemológicos y disciplinares, creemos que ambos poseen una gran cantidad de puntos de concordancia. Poseen ‘algo en común’ que los hace relacionarse como ‘compañeros/as’, algo que los hace dialogar, no debatir, puesto que sus posiciones no son antagónicas ni adversarias, sino más bien cómplices. Reconociendo el compañerismo y la complicidad de ambos cuerpos, en el siguiente apartado abordaremos tres puntos de encuentro que nos

parecen relevantes: La apuesta por configurar una praxis liberadora; el posicionamiento asociado al Sur, a Latinoamérica y al Otro oprimido; y la importancia de avanzar en la descolonización epistemológica.

Primer punto de encuentro: Praxis de Liberación

Enrique Dussel, recogiendo los planteamientos del pedagogo brasileño Paulo Freire, señaló que la ‘praxis de liberación’ es aquel entramado de acciones constantes que vinculan a los sujetos de una comunidad con la finalidad de transformar aquella realidad que los oprime y domina. La liberación como praxis se comprende como un acto transformativo humanizante de los/as oprimidos/as, ahora bien, resulta importante señalar que Dussel entendió la ‘praxis de liberación’ no como un momento coyuntural asociado a revoluciones o grandes acontecimientos, sino a un proceso que se camina en lo cotidiano, en la vida ordinaria de todos los días (Dussel, 1998a).

Los criterios y principios de injusticia, crueldad y opresión que se encarnan en acciones, en instituciones, en normas, en discursos, en sistemas de eticidad, son aquellos elementos que exigen e impulsan a la Filosofía de la Liberación y a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, a seguir promoviendo el camino de la liberación. En ambos cuerpos teórico-prácticos reside un horizonte liberador, un empuje a retomar senderos de lucha y organización que permitan a las comunidades y los sujetos vivir en dignidad, en justicia y en libertad.

La praxis de liberación juzga al sistema hegemónico desde su exterioridad, desde la vida de las víctimas, desde la vida negada de los trabajadores asalariados o desempleados, desde la vida de las comunidades despojadas de sus tierras, etc. La praxis de liberación no es funcional ni reformista del actual orden, sino más bien es radicalmente transformadora, productora y potenciadora de la vida humana y planetaria. Desde la Filosofía de la Liberación dusseliana y desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, se apuesta a tornar ilegítimo aquel orden dominante legitimado por formas de coerción y consenso, y se propone avanzar en la construcción de una nueva legitimidad, basada en nuevas acciones, nuevas normas, nuevas eticidades, nuevas instituciones.

La praxis de liberación arrastra consigo el ‘deber-ser’ que motoriza a las víctimas y los/as oprimidos/as, a luchar contra todas aquellas prácticas e instituciones que niegan su humanidad. La praxis liberadora, exige acciones transformadoras por parte de la comunidad negada, obliga a avanzar en procesos de organización, articulación y lucha mancomunada con el objeto de avanzar en los caminos de la rehumanización. Las contribuciones de la filosofía dusseliana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, pueden ser relevantes para fortalecer los lazos comunitarios que otorguen fuerza a las acciones liberadoras y para visibilizar críticamente tácticas y estrategias factibles para las transformaciones.

La Filosofía de la Liberación y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, nos recuerdan con vehemencia que adscribir a la liberación como proyecto implica el deber de actuar creativamente en la historia, nos obligan a asumir las luchas para transformar la sociedad como una responsabilidad ineludible. Desde el paradigma liberador, si somos parte del

bloque histórico de los/as dominados/as o de una comunidad de víctimas, debemos ser responsables ética y políticamente de la negación de la humanidad del Otro, por tanto no podemos posicionarnos desde la indiferencia o el individualismo, debiendo actuar siempre co-solidariamente. Recogiendo los postulados del filósofo argentino-mexicano:

“El que opera ético-críticamente debe (está obligado a) liberar a la víctima, como participante (...) de la misma comunidad a la que pertenecen las víctimas, por medio de a) una transformación factible de lo momentos (de las normas, acciones, microestructuras, instituciones o sistemas de eticidad) que causan la negatividad material (impiden algún aspecto de la reproducción de la vida) o discursivo formal (alguna simetría o exclusión de la participación) de la víctima; y b) la construcción, a través de mediaciones con factibilidad estratégico-instrumental críticas, de nuevas normas, acciones, microestructuras, instituciones o hasta sistemas completos de eticidad donde dichas víctimas puedan vivir siendo participantes iguales y plenos” (Dussel, 1998a; p. 559).

Finalmente, la cita de Dussel agrega un tema importante para aquellas disciplinas que adscriben al paradigma liberador: Se trata del reconocimiento de los momentos negativos y positivos en la praxis de liberación⁵⁸. El momento negativo al cual deben contribuir tanto la filosofía como la pedagogía, consiste en de-construir o destruir aquel sistema que es precisamente el responsable de la negación de la vida de ciertos sujetos y comunidades. Y el momento positivo, que se trata precisamente de la creación y construcción de prácticas, discursos, relaciones sociales, instituciones y eticidades que pre-figuren la sociedad del mañana, que contengan en su seno las características constitutivas de una sociedad otra, que vayan desarrollando desde el ahora todos aquellos elementos y componentes que deseamos predominen en el futuro.

Segundo punto de encuentro: Latinoamérica y el Otro oprimido

En concordancia, creemos que tanto la Filosofía de la Liberación dusseliana, así como las Pedagogías Críticas Latinoamericanas emanan desde un lugar de enunciación común, el cual se articula geo-políticamente desde el Sur (particularmente América Latina) y subjetivamente desde la Alteridad dominada. Desde allí intentan comprender/transformar nuestras realidades y problemáticas, por lo tanto sus investigaciones, motorizadas y dinamizadas por la construcción de proyectos liberadores, pretenden contribuir a los procesos de subversión de todas aquellas estructuras que nos dominan.

La Filosofía de la Liberación y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, reconocen el carácter real, concreto, histórico y conflictivo del espacio planetario, del sistema-mundo moderno/colonial e identifican su emergencia precisamente con aquellos territorios dominados y periféricos. Nacen a partir del ejercicio de ‘tomarse en serio’ el espacio geopolítico, reconociendo las implicancias de configurarse desde espacios marginales,

⁵⁸ Paulo Freire contiene interesantes reflexiones sobre el momento de la denuncia (momento negativo) y el anuncio (momento positivo) en el desarrollo práxico de una pedagogía liberadora. Desde nuestra perspectiva los planteamientos dusselianos son muy próximos a los escritos del pedagogo brasileiro (Freire, 1990).

subalternizados, subdesarrollados, colonizados. Se posicionan desde el Sur, pero comprendido también como una metáfora del sufrimiento humano causado por la modernidad capitalista y colonial. El posicionamiento con y desde el Sur, permite fijar la mirada en las relaciones de poder, conflicto y dominación que se dan entre Norte/Sur, para desde allí comenzar a reflexionar sobre los necesarios y urgentes procesos de resistencia y liberación frente a las múltiples formas de dominación impulsadas por el Norte (Santos, 2006 y 2009; Dussel, 2011; Mejía, 2013).

En coherencia con esta posición geopolítica, la Filosofía de la Liberación dusseliana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, plantean su emergencia desde los/as dominados/as, oprimidos/as y explotados/as. En palabras del filósofo de origen mendocino: *“Contra la ontología clásica del centro, desde Hegel hasta J. Habermas, por nombrar lo más lúcido de Europa, se levanta un contra-discurso, una Filosofía de la Liberación de la periferia, de los oprimidos, de los excluidos, la sombra que la luz del ser no ha podido iluminar, el silencio interpelante sin palabra todavía. Desde el no-ser, la nada, lo opaco, el otro, la exterioridad, el excluido, el misterio del sinsentido, desde el grito del pobre parte nuestro pensar”* (Dussel, 2011; p. 42).

Como bien se señala en las palabras citadas, los conceptos de exterioridad, alteridad y otredad, son elementos nodales para motorizar el pensamiento liberador. En este marco, la Filosofía de la Liberación se ha ocupado de la ‘diferencia colonial’, la cara negada y victimizada de la modernidad, centrándose en el ‘periférico’, ‘bárbaro’, ‘primitivo’, esclavo/a, niño/a, mujer, trabajador/a, es decir en los aspectos subalternizados del mundo moderno. Al focalizarse en la ‘diferencia colonial’ se ha concentrado en los límites de las culturas, en las relaciones de dominación, en las articulaciones de sentido, en prácticas de resistencia, conflictos y luchas (Dussel, 2001; Mignolo, 2001; Bhabha, 2002). Por su parte, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas han puesto sus miradas en las ‘resistencias’ al interior de los espacios educativos, categoría que reconoce el carácter político e ideológico de las relaciones sociales, reposiciona activamente al sujeto, se centra en antagonismos y contradicciones, y enfatiza en los espacios de lucha. Las ‘resistencias’ poseen una potencialidad crítica en términos de alteración de lo dado, puesto que aunque no expresan necesariamente una ruptura con las relaciones de dominación, si pueden constituirse efectivamente en prácticas referenciales para configurar luchas emancipatorias (Giroux, 1992a; Giroux y McLaren, 1998; Pinto, 2007; Mejía, 2013).

Desde nuestra perspectiva, el posicionamiento ético-político de la Filosofía de la Liberación dusseliana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, sustentado en el Sur, en América Latina, en el/la Otro/a oprimido/a, contiene un potencial crítico radical, en tanto: Primero, permite de-construir, cuestionar y negar aquellos discursos, prácticas, instituciones, relaciones, eticidades, etc. que emanan desde los ‘centros de poder’ del orden hegemónico, desde la otra-cara, desde el contra-discurso, desde lo negado, subalternizado y silenciado. Segundo, invita a construir un nuevo orden social, un nuevo proyecto histórico, basado en discursos-otros, prácticas-otras, nuevas formas de relacionarnos, instituciones-otras, eticidades-otras, etc. todo lo cual no debe esperar el ‘momento revolucionario’ sino que debe emprender el camino de la praxis liberadora desde el hoy, desde la cotidianidad. Y tercero, interpela con fuerza a intelectuales (filósofos, científicos sociales, pedagogos, etc.) a

comprometerse en proyectos de transformación, co-solidarios y liberadores, a asumir la responsabilidad ineludible de ser comunidad humana, de movilizarse tras el grito de justicia del Otro negado/a.

Tercer punto de encuentro: Descolonización epistemológica

Un tercer punto de encuentro entre la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, se asocia a la construcción de epistemologías otras, a partir del reconocimiento del carácter dominador del sistema-mundo capitalista y el pensamiento occidental moderno/colonial. Ambos proyectos reivindican una epistemología de resistencia, que emerge de la ruptura radical con los modos occidentales modernos de actuar y pensar, y se enfrenta el pensamiento mono-cultural de la ciencia moderna, sustentándose en el reconocimiento de una pluralidad de conocimientos heterogéneos, interconectados dinámicamente, entrecruzados (Santos, 2006 y 2009; Mejía, 2013).

Entre algunas de las críticas bosquejadas en la investigación hacia el conocimiento racional, occidental moderno/colonial, podemos destacar las siguientes: En primer lugar, se considera incorrecto señalar que existe una distinción dicotómica entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, puesto que la misma se sustenta en la dualidad hombre/naturaleza o cultura/materia, lo cual viene siendo refutado hace décadas por concepciones holísticas, complejas e integrales de la realidad. Para avanzar de la mano de la superación de la dicotomía entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se invita a realizar un acercamiento a las humanidades, superando todas las formas que adquiere el positivismo.

En segundo lugar, se rechazan los insoportables niveles de híper-especialización y parcialidad de la realidad por parte del paradigma científico dominante, lo que implica asumir que el conocimiento tiene un horizonte de integralidad (no universalista ni determinístico) y localidad, es decir se debe constituir a partir de proyectos de vida locales concretos. Es un conocimiento que apuesta a desarrollar las condiciones de posibilidad de acción humana en el mundo a partir de un espacio-tiempo local.

En tercer orden, se critica la dualidad entre sujeto/objeto establecida por el paradigma científico dominante. De acuerdo a una epistemología otra, la ciencia no descubre la realidad como sujeto externo a la misma, sino que crea la realidad y en esa acción creativa se conoce a sí mismo, lo que implica afirmar que todo el conocimiento científico es auto-conocimiento. Se asume plena y explícitamente que el conocimiento científico debe ser íntimo y comprensivo, sin separarnos de aquello que estudiamos, contribuyendo a desarrollar de manera digna y buena, nuestras vidas individuales y comunitarias.

Y en cuarto lugar, se rechaza la denostación realizada por la ciencia occidental moderna al sentido común. Si bien se reconoce el carácter mistificador y conservador del sentido común, también se señala que el mismo, contiene una potencialidad utópica y liberadora basada en la acción, la practicidad y la creatividad, las que pueden fortalecerse en diálogo con el conocimiento científico. Así, se propone construir nuevas racionalidades mediante un ejercicio de inversión epistemológica, es decir no se trata de superar el sentido común para llegar a un conocimiento científico, separado, aislado y superior, sino que se trata de

convertir el nuevo conocimiento científico (liberador) en un nuevo sentido común (Santos, 2006 y 2009).

La epistemología otra, en la que se entrelazan la filosofía y la pedagogía liberadora, reconoce y valora los saberes, quehaceres y prácticas del Sur (particularmente de América Latina) que han ido constituyendo un campo distinto y antagónico al conocimiento racional, occidental, moderno y colonial. Estos saberes y conocimientos otros, encuentran sus soportes en contextos y territorios específicos y en comprensiones del mundo y formas de relacionamiento completamente diferentes a las occidentales. Es un entramado de saberes y conocimientos de frontera, constituidos en luchas, confrontaciones, diálogos culturales e interculturales (Santos, 2009; Mejía, 2013).

El intelectual portugués Boaventura de Sousa Santos, entiende estas epistemologías otras, (aunque se refiere a ella como Epistemología del Sur) como una búsqueda de conocimientos otros y de nuevos criterios de validez de ese conocimiento, que permiten visibilizar y otorgar credibilidad a las prácticas cognitivas de los grupos, los pueblos y las clases que han sido excluidos, oprimidos, victimizados y explotados por el capitalismo y el colonialismo. Las epistemologías otras asumen que: 1. No puede existir justicia social y global sin recuperar y re-construir conocimientos marginalizados y de resistencia; 2. No puede realizarse la superación del capitalismo sin romper con las actuales formas del colonialismo y viceversa; y 3. Se deben desarrollar formas de conocimiento que intensifiquen la voluntad para impulsar procesos de transformación social (Santos, 2009).

A lo planteado, cabe agregar que la propuesta epistemológica configurada desde la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, intenta construir concepciones integrales sobre la realidad, acabando con dicotomías propias del pensamiento occidental moderno. *“En esta crítica se plantea que es necesario buscar alternativas que ya existen en la cosmovisión de nuestros grupos amerindios, quienes desde siempre han planteado la unidad del universo y por lo tanto de lo humano y la naturaleza, lo cual da fundamento a la igualdad de la vida y por lo tanto entre los humanos, mostrándonos un mundo no fundado en el control humano de la naturaleza, sino la integralidad en ella de las diversas formas de vida. Para ello se apela a la tradición y se encuentra en el mundo quechua la idea de SUMAK KAWSAY (la vida en plenitud y armonía), en el mundo kuna BALUWABA (la unidad de la naturaleza), y en el aymara el SUMA OAMAÑA (el bienestar de tu fuerza interna)”* (Mejía, 2013; p. 212). Sólo recuperando tradiciones integrales de vida, como la del Buen Vivir, podremos avanzar hacia la construcción de formas sociales ajenas y superadoras del capitalismo: Formas democráticas de carácter directo y participativo; formas integrales y saludables de relacionarnos con la naturaleza; formas horizontales y responsables de relacionarlos con el Otro en términos de género, sexo, raza, etc. (Mejía, 2013).

Finalmente, creemos que las epistemologías otras, asumen también la teoría, como un proceso de ‘intervención ideológica’ que acompaña, nutre y potencia las luchas del tercer mundo, de la clase trabajadora, las comunidades indígenas, los grupos feministas, etc., es decir, entienden la teoría como un arma necesaria para subvertir y reemplazar las ideologías hegemónicas (Bhabha, 2002). Los proyectos filosóficos y pedagógicos que apuestan a la

liberación, no se limitan a aprehender la realidad, sino que, con matices por supuesto, se enfrentan a ella, se empeñan por una lucha política práctica, concreta, histórica, se movilizan a partir de la transformación social, de la praxis liberadora articulada con organizaciones y movimientos sociales, con grupos socio-políticos en lucha. Avanzar en la descolonización epistémica e intelectual desde la realidad Latinoamericana, implica romper con el conocimiento occidental moderno contemplativo, que dicotomiza teoría y práctica, y que menosprecia la acción humana, para asumir la relevancia de la praxis de transformación, la praxis liberadora.

III. Horizontes para la construcción de proyectos político-pedagógicos desde el movimiento popular.

La identificación y el análisis de nudos temáticos en la Filosofía de la Liberación dusseliana, nos permitió construir un segundo cuerpo de nudos, que precisamente lograban establecer un diálogo nutritivo con las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Recogiendo entonces las ideas fuerza de la tercera parte de nuestra investigación (capítulos 7, 8, 9 y 10), creemos poder bosquejar algunos horizontes de posibilidad para construir proyectos político-pedagógicos desde el movimiento popular y las multiplicidad de organizaciones sociales, políticas y territoriales que lo configuran.

Sin pretensión alguna de agotar la propuesta e inquietos por contribuir concretamente a los procesos de construcción, auto-formación y lucha que desarrollan las organizaciones y movimientos sociales y populares en el Chile actual, podemos mencionar los siguientes horizontes para construir proyectos político-pedagógicos otros:

1. Reconocer y posicionarse desde las múltiples alteridades oprimidas.

Como ya señalamos, la ‘razón ética originaria’ de la Filosofía de la Liberación o el punto de partida de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas debe ser siempre aquel de los/as oprimidos/as, explotados/as, excluidos/as, silenciados/as, subalternizados/as y dominados/as, las corporalidades sufrientes, las comunidades de víctimas de todo sistema hegemónico. Ante la interpelación de justicia emanada desde las múltiples alteridades, los proyectos político-pedagógicos emanados desde el movimiento popular, deben actuar con compromiso, responsabilidad, solidaridad, con actitud fraterna de servicio permanente.

El reconocimiento de las alteridades oprimidas y el posicionamiento responsable, comprometido y militante con las justas luchas, proyectos, reivindicaciones y demandas del pueblo como comunidades organizadas o bloque histórico de dominados/as, exige a los proyectos político-pedagógicos, avanzar de manera negativa y crítica en el juicio a la Totalidad del sistema hegemónico, responsable del dolor, el sufrimiento, la injusticia, la pobreza, la deshumanización de los/as Otros/as. Y a su vez, insta de manera crítico-positiva a reconocer las potencialidades políticos-transformadoras que residen en la subjetividad autónoma, libre, distinta, disidente, transformadora de los/as Otros/as.

La apertura de proyectos político-pedagógicos hacia la multiplicidad de alteridades oprimidas, permite avanzar en la des-absolutización del sistema hegemónico, posibilitando

su ruptura y apertura hacia el ad-venimiento de lo nuevo. Dicho posicionamiento implica al menos trabajar en los siguientes momentos:

a) Desarrollar una erótica liberadora, que avance en las luchas contra el patriarcado, la falocracia, el androcentrismo, la violencia machista, la ética tanática asociada a la represión, la agresión y la crueldad, y que permita crear relaciones eróticas serviciales, abiertas al placer y las sensibilidades de la corporalidad del Otro o la Otra, prefigurativa de nuevas relaciones sociales de género y sexo, humanizantes y liberadoras.

b) Reconocer al niño/a, a la infancia, a la juventud, a los/as estudiantes, a los/as educandos/as en general como sujetos autónomos y libres, que contienen en sus seno lo nuevo, lo alterativo, el hontanar de la sociedad futura. Por lo mismo, debemos ser capaces de escuchar su voz, desplegar el diálogo, movilizarnos desde su interpelación.

c) Comprender y valorar la cultura popular, asumiendo la importancia de desvelar y problematizar los elementos culturales funcionales a la reproducción de un orden social injusto, y potenciar aquellos elementos simbólicos y valóricos de carácter disruptivos, de resistencia, de creatividad, de lucha y apoyo mutuo. Al reconocer la relevancia de la cultura popular podemos proyectar prácticas pedagógicas anti-autoritarias, anti-dogmáticas y ajenas al vanguardismo.

d) Reconocer la alteridad del capital, es decir el ‘trabajo vivo’, puesto que en él reside un potencial transformador de la Totalidad capitalista. Para avanzar en dicha dirección debemos lograr desvelar el carácter coactivo y dominador del capital, denunciar la mercantilización y cosificación de los/as trabajadores/as, desnaturalizar las formas mediante las cuales el capital logra subsumir y extrae el plusvalor del trabajo vivo, y acusar en todo momento la perversidad ética que caracteriza al capital.

2. Construir pensamiento crítico, conocimientos y saberes otros.

El pensamiento crítico reafirma el rechazo marxiano al pensamiento contemplativo e instala la importancia de la praxis transformadora, de la actividad teórico-práctica de los procesos liberadores. Desde esta perspectiva no basta con analizar e intentar comprender la realidad socio-histórica, sino que urge comprometerse con transformarla. En coherencia, la construcción de proyectos político-pedagógicos desde el campo popular, debe contribuir a desvelar, desnaturalizar, des-fetichizar y denunciar la realidad injusta y dominante existente en la sociedad, pero a su vez, debe contribuir a visualizar y crear alternativas prácticas, reales y factibles para su superación.

Desarrollar un pensamiento crítico en los sujetos y comunidades, debe avanzar de la mano con la generación de insumos teórico-políticos para desenmascarar, desacralizar y visualizar las múltiples formas que adquiere la dominación, la explotación y la exclusión, tanto del capital, del patriarcado, de la racialización, del adulto-centrismo, etc. lo que implica poner todo el caudal argumentativo de las tradiciones críticas del pensamiento al servicio de los/as oprimidos/as. Desde esta perspectiva, necesitamos desarrollar un pensamiento autónomo, propio, ajeno a las necesidades de los centros de poder, un

pensamiento que emerja desde nuestras condiciones económicas, políticas y culturales, desde nuestras condicionantes geo-históricas y geo-políticas, desde nuestras inquietudes y necesidades.

Para avanzar en esta dirección, debemos acoger la invitación de la Filosofía de la Liberación de articularnos con el pensamiento y las epistemologías del Sur, con todas aquellas formas de conocer comprometidas contra la explotación, exclusión y dominación de los pueblos, con todos aquellos conocimientos y saberes otros, presentes más allá de la modernidad/colonialidad, y emergentes desde las voces, subjetividades, experiencias y memorias silenciadas y subalternizadas. Se trata así de configurar un pensamiento complejo, no-contemplativo sino que de la praxis, denunciante y desvelador de las múltiples caretas del patrón de dominación actual, propositivo de nuevas relaciones sociales, revelador de alternativas y caminos posibles.

3. Prefigurar relaciones sociales liberadoras, utópicas y esperanzadoras.

Un tercer horizonte para construir proyectos político-pedagógicos desde las organizaciones y movimientos populares radica en la importancia de crear experiencias militantes exploratorias, que permitan configurar desde el hoy los componentes característicos de la educación y la sociedad del mañana. Se trata así de ser capaces de prefigurar en nuestras luchas presentes las relaciones sociales que esperamos predominen en la sociedad otra y para lograrlo debemos re-tejer nuevas tramas de acciones, relaciones, instituciones y eticidades para la creación de comunidades nuevas, vivas, justas.

La propuesta de prefigurar experiencias pedagógicas otras, nos obliga a asumir la intencionalidad política, transformadora y contra-hegemónica del campo pedagógico, nos exige entender el campo pedagógico como terreno de disputa y nos impulsa a asumir la enorme responsabilidad ético-política de nuestras prácticas pedagógicas en la formación de subjetividades, intersubjetividades y nuevas comunidades. El desafío de dotar de un horizonte político-liberador nuestra praxis, nos empuja a asumir el compromiso de transformar el orden, dando cabida a lo nuevo, negando la negación y afirmando la afirmación de la vida y de la historia de los pueblos y las comunidades humanas.

Desde nuestra perspectiva, creemos relevante para los proyectos político-pedagógicos con pretensiones liberadoras, abrirse hacia el momento del todavía-no, es decir hacia el momento del futuro y la utopía. Tal como señala la Filosofía de la Liberación, el futuro y la utopía del orden hegemónico, reside en la exterioridad de los pueblos oprimidos, siendo el manantial de los procesos de liberación de los pueblos. La tradición crítica de las pedagogías latinoamericanas, siempre se ha configurado desde las utopías y las esperanzas, encontrándose abierta a lo nuevo, a lo creativo, a lo inédito-viable, al futuro más allá de lo vigente. Como hemos señalado, la dimensión utópica y esperanzadora es un impulso histórico, el hontanar de la praxis liberadora, la fuente que alimenta de vida a los sujetos y comunidades que trabajan por transformar la realidad.

Prefigurar relaciones sociales liberadoras, utópicas y esperanzadoras, exige potenciar todas las esferas de creatividad del ser humano, debemos reivindicar en la praxis la dignidad de

los/as trabajadores/as, de los niños/as, de la juventud, de las mujeres, de las comunidades excluidas, construyendo formas originales de solidaridad, autogestión, cooperación, apoyo mutuo, autonomía, auto-determinación y así un largo etcétera.

4. Promover procesos de concientización integral.

Otro horizonte relevante para el desarrollo de proyectos político-pedagógicos liberadores, dice relación con el impulso de procesos de concientización integral en los sujetos y las comunidades. Como bien señalan los planteamientos freirianos y dusselianos, dichos procesos deben ser capaces de emerger desde las experiencias problemáticas de los sujetos y sus comunidades, para luego ser tematizados, analizados y problematizados con la ayuda de conocimientos científicos y saberes populares racionales, críticos, complejos, etc. y finalmente ser insumos que motoricen las transformaciones existenciales e históricas de los pueblos.

Para iniciar el trabajo político-pedagógico de concientización integral, es decir aquel que brota desde las problemáticas y experiencias de los sujetos y las comunidades, sólo por nombrar una rica experiencia crítica Latinoamericana, nos resulta bastante sugerente el trabajo realizado, desde el campo sociológico, por el colombiano Orlando Fals Borda (2013) quien trabajando con obreros, campesinos e indígenas, mediante el método de Investigación-Acción Participativa y Militante, generó relevantes ‘técnicas de incentivación’ y ‘recuperación crítica’, para relevar experiencias, conocimientos, saberes, concepciones y problemáticas desde los sujetos y las comunidades oprimidas.

Para fortalecer el segundo momento de los procesos de concientización integral, creemos importante nutrirnos de epistemologías otras que permitan analizar de manera crítica y superadora las causas de la opresión, la exclusión, la negación y la victimización de los sujetos y las comunidades. Por lo mismo se requiere un trabajo articulado con conocimientos y saberes capaces de denunciar y proponer formas de superación del machismo, la falocracia, el patriarcado, el uxoricidio, la racialización, los estereotipos raciales, la xenofobia, el racismo, la cosificación y alienación del trabajo, la explotación, la precarización y flexibilización laboral, la formas de dependencia neocolonial de las regiones periféricas, el infanticidio, el adulto-centrismo, la destrucción planetaria, las problemáticas climáticas y ecológicas, en fin, de todas aquellas facetas de aniquilación, sometimiento y subalternización de las alteridades.

Finalmente, el tercer momento de los procesos de concientización integral, implica promover formas alterativas y alternativas de relacionarnos en nuestras eroticidades y sexualidades, en nuestras relaciones interraciales e interculturales, en nuestras relaciones económico-productivas o de trabajo, en nuestras relaciones educativas intergeneracionales, en nuestras relaciones comerciales con otras naciones, en nuestras relaciones con el planeta Tierra, etc. Se trata así de visualizar y promover relaciones sociales otras, sustentadas en principios cooperativos, solidarios, humanitarios, justos, alegres, fraternos.

La promoción de estas nuevas formas de relacionarnos, organizarnos y conocernos en un proceso de concientización integral, apunta precisamente a re-descubrirnos como sujetos

históricos activos y transformadores, como sujetos y comunidades que podemos resistir, enfrentarnos y superar el orden hegemónico, construyendo proyectos concretos, históricos y existenciales de carácter pre-figurativo, contenedores en su seno de las semillas de la sociedad del mañana.

5. Desvelar las formas actuales del eurocentrismo y la dependencia.

Crear proyectos político-pedagógicos que avancen en las luchas contra el eurocentrismo y la dependencia, implica asumir una política curricular que apunte a cuestionar los conocimientos hegemónicos, abstractos y des-localizados; a desnaturalizar el conocimiento científico que se presenta como único y universal; y a rechazar aquellas concepciones helenocéntricas, eurocéntricas y occidentalistas, que terminan por concebir históricamente a Europa y Norteamérica como el centro y la culminación de la civilización humana.

Aún parados desde la negatividad, creemos que desde América Latina debemos continuar en la lucha contra aquellos mecanismos coloniales que subalternizan saberes, identidades y experiencias. En esta perspectiva, el dispositivo racial, sigue siendo un eje fundamental de clasificación de nuestras poblaciones. De hecho, los mecanismos de exclusión/inclusión predominantes en el sistema educativo hegemónico, tienen directa relación con los mecanismos de poder colonial existentes en nuestras sociedades. Por lo tanto, re-afirmando los planteamientos de Aníbal Quijano, creemos que desde nuestra trinchera político-pedagógica, debemos seguir avanzando en la desnaturalización y denuncia de los vínculos estrechos existentes entre razas y clases sociales en América Latina.

Desaprender lo aprendido desde las lógicas del eurocentrismo, la dependencia y la racialización, no empuja a re-aprendernos como sujetos autónomos y dignos. Este re-aprendizaje requiere una perspectiva curricular que nos permita asignar importancia a lo situado geo-históricamente, lo local y lo territorializado. Debemos reivindicar, valorar y fortalecer lo propio, reconocer la creatividad del pensamiento situado; debemos rescatar saberes populares, economías solidarias y cooperativas, cosmovisiones ancestrales, tecnologías propias y ecológicas, formas de comunicación alternativa y comunitaria; debemos contribuir al fortalecimiento de nuestros saberes, cosmogonías, epistemes, formas de vivir, para así, recuperar nuestra historia negada y lograr re-apropiarnos de nuestra existencia.

6. Reconocer fundamentos materiales, formales y de factibilidad de la Ética de la Liberación.

Los fundamentos materiales, formales y de factibilidad de la segunda Ética de la Liberación dusseliana, son pilares éticos robustos para sustentar proyectos político-pedagógicos desde las organizaciones y movimientos que emergen desde el campo popular.

El fundamento material de la Ética de la Liberación, instala el principio de la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana comunitaria, lo que plantea que precisamente es la 'vida' aquel eje que debe colmar de contenido las reflexiones, luchas y propuestas pedagógicas liberadoras. En este sentido, tenemos la responsabilidad de criticar todas

aquellas acciones, relaciones, instituciones, etc. que atenten contra la vida humana, contra la vida-digna y el buen-vivir de las comunidades. Negar la aniquilación de la vida, el empobrecimiento, el sufrimiento y la opresión son posiciones ético-políticas irrenunciables para quienes adscribimos a paradigmas pedagógicos críticos. Pero además, tenemos que ser capaces, desde la creación de experiencias educativas exploratorias de construir espacios donde podamos materializar algunos componentes del buen-vivir o la vida-digna.

El aspecto formal de la Ética de la Liberación dusseliana, establece las importantes reflexiones sobre la participación simétrica en la toma de decisiones y la importancia de construir un consenso crítico-comunitario, desde los/as oprimidos/as, capaz de cuestionar las ‘verdades’ del sistema hegemónico y crear de manera propositiva formas alternativas de democracia comunitaria. Dichos planteamientos interpelan a los proyectos político-pedagógicos construidos desde abajo, con respecto a la importancia de la construcción de espacios democráticos, donde predomine la participación simétrica, la praxis dialógica y el consenso crítico en los/as integrantes de una comunidad. Sin estos componentes formales, difícilmente podemos avanzar en proyectos político-pedagógicos con sentido popular, crítico y liberador.

Finalmente, el fundamento ético de la factibilidad, instala el problema de ‘lo posible’ en términos técnicos, económicos, políticos y éticos. Es de vital relevancia para las organizaciones y movimientos sociales, trabajar en proyectos pedagógicos que reconozcan las condiciones materiales de posibilidad para su producción y reproducción, de lo contrario las ‘experiencias educativas exploratorias’ corren el riesgo de desaparecer. Preocuparse de los criterios de factibilidad de los proyectos político-pedagógicos liberadores, instala la importancia de que las experiencias permitan satisfacer las necesidades de vida de los sujetos y las comunidades.

7. Reconfigurar los límites de ‘lo escolar’: Desde, contra y más allá de la escuela.

Un último horizonte que podemos mencionar a partir del análisis de la Filosofía de la Liberación dusseliana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, para la construcción de proyectos político-pedagógicos liberadores, dice relación con los límites de esa ‘máquina de educar’ llamada escuela. Como señalamos en varios pasajes de la investigación, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, no se limitan al espacio escolar o a las instituciones formales de educación, sino que también se construyen en prácticas cotidianas de organizaciones sociales, en espacios de autoformación de colectivos, en actividades culturales barriales, en los métodos de lucha de las comunidades oprimidas, en asambleas territoriales, etc. A partir de lo señalado, nos parece pertinente abordar el problema de la relación entre proyectos político-pedagógicos desde el campo popular y el espacio escolar elaborando una analogía tomada de algunos politólogos e historiadores argentinos⁵⁹ sobre la relación entre el Estado y los movimientos sociales. Se trata así de pensar proyectos *desde* la escuela, *contra* la escuela y *más allá* de la escuela.

⁵⁹ Remitimos a planteamientos de Thwaites Rey, Mabel (2004 y 2005) y de Mazzeo, Miguel (2004 y 2007).

Para las organizaciones populares, construir proyectos político-pedagógicos *desde* la escuela, puede implicar un trabajo en dos dimensiones: Por un lado, disputando los sentidos de la escuela pública desde las grietas y contradicciones que la atraviesan, tensionando sus prácticas y relaciones sociales, sus propuestas curriculares, didácticas y evaluativas, su estructura orgánica y participativa, potenciando resistencias como lo vienen haciendo los secundarios chilenos desde las coyunturas del 2001, 2006 y 2011⁶⁰. Y por otro lado, creando escuelas propias, libres y populares desde el propio movimiento, coherentes con las necesidades de producción, fortalecimiento y reproducción del movimiento, como lo vienen realizando organizaciones como el MST en Brasil, los Bachilleratos Populares en Argentina o los/as zapatistas en Chiapas⁶¹.

Por su parte, construir proyectos político-pedagógicos *contra* la escuela, implica problematizar la fetichización de la escuela moderna y reconocer la existencia de multiplicidad de espacios socio-educativos. Desde esta perspectiva, debemos continuar las acusaciones contra el carácter reproductor, competitivo, disciplinario, domesticador, discriminador, individualista y alienante de la escuela-fetiché, planteadas por toda la tradición crítica del pensamiento pedagógico, y además, debemos demostrar que la cultura y el saber no pueden ser reducidos a lo 'escolarmente legitimado', valorando otros espacios educativos y otras formas de educación, ajenas y distintas a la escuela formal.

Finalmente, avanzar desde organizaciones y movimientos populares en proyectos político-pedagógicos *más allá* de la escuela, implica retomar planteamientos elaborados desde la sociología de los movimientos sociales en América Latina y desde la historia social en Chile, que afirman que al interior del movimiento popular, en sus formas internas de organización, de toma de decisiones, de auto-formación, en la creación de formas originales de protesta y lucha, residen un conjunto de acciones, relaciones, espacios e incluso instituciones, que educan a los sujetos y comunidades de otra manera. Planteado en términos sintéticos, se trata de entender que es el movimiento popular en su conjunto un gran espacio educativo transformador y liberador.

⁶⁰ Para profundizar en el tema remitimos particularmente a los textos elaborados por el Observatorio de Políticas Educativas de Chile, OPECH (2010), por el Colectivo Diatriba, OPECH y Centro Alerta (2011), y por OPECH y Centro Alerta (2012).

⁶¹ Para profundizar en la experiencia del MST recomendamos los textos de Roseli Caldart (2012) y Norma Michi (2010), para el caso de los Bachilleratos Populares, recomendamos a Sverdlick y Costos (2008) y para las escuelas zapatistas proponemos ver a Bruno Baronnet (2012).

Anexo N° 1:

Filosofía de la Liberación y Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Entrevista a Enrique Dussel

Por Fabian Cabaluz

Resumen

Entrevista realizada a Enrique Dussel el día 03 de Noviembre del año 2012 en la ciudad de Mendoza, en la que nos propusimos recoger las reflexiones del filósofo sobre el carácter pedagógico de la Filosofía de la Liberación, identificar sus aportes categoriales para la configuración de pedagogías liberadoras, re-conocer el diálogo realizado con pedagogos como Paulo Freire e Iván Illich y bosquejar una crítica al eurocentrismo presente en el currículum nacional.

La entrevista se sustenta en la firme creencia de que desde el conjunto de reflexiones éticas, filosóficas y pedagógicas de la obra de Enrique Dussel, podemos contribuir al desarrollo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Palabras claves.

Filosofía de la Liberación – Pedagogías Críticas Latinoamericanas – Enrique Dussel – Paulo Freire

Nos parece evidente que los procesos de tecnificación pedagógica emanados desde los discursos hegemónicos, están siendo cada vez más cuestionados desde espacios de criticidad como las movilizaciones estudiantiles, las emergentes organizaciones de profesores, algunas aulas universitarias, entre otras. Por lo mismo, desde quienes entendemos la pedagogía como un campo en disputa relevante para impulsar transformaciones sociales, nos parece pertinente recoger planteamientos emanados desde el pensamiento crítico Latinoamericano, con el objeto de nutrir nuestras reflexiones y debates sobre el campo pedagógico.

Enrique Dussel, en tanto referente ineludible de la Filosofía de la Liberación, nos parece un personaje importante para contribuir al debate pedagógico. Desde nuestra perspectiva, su obra puede aportar al menos en tres dimensiones al desarrollo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas: En primer lugar, en su Ética de la Liberación, escrita en la década de los setenta, encontramos un apartado referido a la ‘Pedagógica Latinoamericana’, donde pretende, desde una perspectiva filosófica, complementar la obra de Paulo Freire; en segundo lugar, toda su obra contiene reflexiones alusivas al proceso de concientización y a la praxis liberadora, lo que sin lugar a dudas nos remite a problemas pedagógicos; y en tercer lugar, el universo categorial construido durante toda su producción filosófica (conceptos como el de Alteridad, Totalidad, Liberación, Eurocentrismo y Dependencia, por ejemplo) entrega aportes riquísimos para complejizar las discusiones pedagógicas sobre los actuales sistemas educativos.

Nos interesa explicitar que la entrevista realizada al filósofo argentino-mexicano, es sólo una pequeña parte del trabajo realizado por un número creciente de pedagogos que intentamos re-construir una praxis pedagógica que ha sido silenciada y excluida por el ‘discurso pedagógico oficial’, y re-crear con y desde las comunidades, los territorios, las alteridades, procesos de organización y lucha que contribuyan a nuestra dignificación.

La entrevista que presentamos a continuación, fue realizada en la ciudad de Mendoza, Argentina, el día 03 de Noviembre del año 2012, unos días antes de la entrega al filósofo del título de Doctor Honoris Causa de la Universidad de Buenos Aires. Las preguntas seleccionadas –que fueron estructuradas de manera bastante gruesa con el objeto de privilegiar la palabra extensa y fluida de Dussel- giraron en torno a cuatro grandes temas: el carácter pedagógico de la Filosofía de la Liberación, los aportes categoriales de la filosofía dusseliana a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, el diálogo realizado con pedagogos como Paulo Freire e Iván Illich y la crítica al eurocentrismo presente en los currículos nacionales.

En la entrevista, el filósofo argentino-mexicano se refiere a la ‘Pedagógica Latinoamericana’ y su carácter complementario con respecto a la obra del pedagogo brasilero Paulo Freire. Se detiene en las categorías de ‘totalidad’ y ‘víctimas’ para el análisis de los sistemas pedagógicos hegemónicos. Reflexiona sobre el problema de la fetichización en la educación y manifiesta una contante preocupación ético-política por el campo pedagógico. Y finalmente, se refiere a la condición colonial de nuestros sistemas económicos, tecnológicos, científicos y por supuesto educativos.

F.C: ¿Por qué la filosofía de la Liberación se ha definido también como una pedagogía de la liberación y cuál es la pertinencia que tiene la filosofía de la liberación para pensar una pedagogía crítica, latinoamericana, transformadora?

E.D: Yo pienso que la Filosofía de la Liberación es como un meta-lenguaje o también como un conjunto de meta categorías que después pueden ser subsumidas en diversos campos, por ejemplo, yo puedo hablar de totalidad, y pensar la totalidad como funciona en la Política o en la Erótica o en el problema del género, pero también en la Pedagógica...

También, yo decía anoche en la conferencia que por ejemplo Hammurabi, en su código político había dicho: “yo he hecho justicia con la viuda, el huérfano y el pobre”; ahí encuentro tres Otros, porque no es la mujer, es la viuda; no es el hijo, es el huérfano; no es el igual, sino que es el pobre, y aún el extranjero. De hecho, estaría muy bien para los europeos y muchos otros, ver que el código de Hammurabi también tomaba al extranjero como igual, lo cual es más avanzado que el código napoleónico y el derecho moderno.

Ahora bien, rápidamente me llamó la atención que esas tres exterioridades o alteridades, de una manera que yo diría casi arqueológica, me hicieron pensar que la relación hombre-mujer, la Erótica, el tema del género, es como la primera, somos mamíferos y sexuados y entonces la vida, no nosotros, la vida, nos ha determinado siendo varón o mujer y ahí se origina, porque después viene el hijo (la Pedagógica) y después viene el hermano (la

Política), entonces pensé que lo primero que había que trabajar era una Erótica y el tema del género, pero inmediatamente después viene el hijo, la hija, la prole, la segunda generación, entonces esa es la relación que decía Hammurabi, he hecho justicia con el huérfano, que es el hijo pobre, el hijo sin familia, es la exterioridad. Ahí yo veía toda una Pedagógica, en la lógica de la Filosofía de la Liberación.

La Pedagógica es un momento fundamental, y la llamo Pedagógica, para que se entienda que es como un momento filosófico todavía y no empírico, ni didáctico de las ciencias de la pedagogía. Entonces es la relación padre-madre, hijo-hija, pero también es la relación cultura popular-estado, y hay muchos tipos de relaciones pedagógicas, en el fondo, es el hecho que una generación debe transmitir a las generaciones siguientes toda su experiencia histórica y hay que transmitirlo en poco tiempo, para que la nueva generación pueda hacerse actora, de ahí que hay que mejorar el método de transmisión. Hasta en un clan nómada, había métodos para que la nueva generación supiera hacer flechas, cazar animales, poder conseguir raíces y que rápidamente el niño empezara a adquirir competencias que le permitieran ya sobrevivir. Claro, en la medida que la cultura era más simple, en menos tiempo yo adquiriría todo lo que era necesario, a medida que empezó la sociedad urbana, los oficios se hicieron diferenciados, entonces la pedagogía se diferenció y se hizo cada vez más compleja hasta hoy, donde en pocos años, la nueva generación debe adquirir la experiencia de toda la humanidad, entonces de todas maneras el tiempo de la pedagogía va aumentando, al principio eran unos meses en un clan, después son años, ahora se hace obligatorio casi estar estudiando, las nuevas generaciones, hasta veinte años, porque hay más cosas que comunicar.

Entonces la Pedagógica se me apareció como un momento fundamental y entonces me enfrenté al hecho de construir ese tratado filosófico y como en todas las otras relaciones, eso necesitaba una metodología epistémica particular. Si voy a hacer política, necesito ciencias políticas, economía, etc., si voy a hacer cuestiones de género, me sirve la psicología, el psicoanálisis; pero en pedagogía se me cruzan los dos, porque hay un problema político en la formación de la nueva generación, pero también hay un problema erótico en la formación del hijo y la hija. Entonces Freud sirve, en tanto ve justamente la relación padre-hijo, hay ahí una entrada psicológica, pero también es la nueva generación, y es un problema político.

En la Pedagógica, también ha habido especialistas, siempre los hubo, desde los chinos, indostánicos, los egipcios y en los griegos hubo tratados filosóficos de pedagogía. En nuestro tiempo por ejemplo, en la modernidad estaba Rousseau, que fue trabajado por un argentino que hace un análisis muy interesante de Rousseau. Pero en nuestra época tenemos a Paulo Freire, que yo le llamo el Rousseau del siglo XX, entonces me inspiro en ellos y construyo una Pedagógica.

En la Filosofía de la Liberación son pocas páginas aquellas dedicadas a la pedagógica, - aunque ahora se hizo un libro que apareció en Bolivia como una pedagógica mucho más grande con nuevos ensayos-, que es una de las relaciones prácticas posibles entre padres-hijos, estado-cultura popular, etc. Allí explico por un lado como se constituye la totalidad pedagógica, como a la víctima se le obliga a repetir la antigua generación, que lo que Paulo

Freire llama la educación bancaria; y como en cambio, existe una pedagogía de la liberación que supone respetar al nuevo, al hijo, la hija, al pueblo, como portador de novedades que exige al maestro cumplir con aquella exigencia semita que dice: “el maestro debe tener cada mañana oído de discípulo”, entonces el gran maestro debe saber que la nueva generación porta un nuevo proyecto, que ya no es de él, y él le va a dar sentido crítico al proyecto de la nueva generación, pero él debe, justamente, escuchar qué es lo que la nueva generación aporta de nuevo.

El gran maestro es primero discípulo, de ahí que los problemas en Chile, que la juventud se ha levantado y quiere reformas, pero el gobierno conservador los reprime, manifiesta que es un gobierno reaccionario, porque no se da cuenta que tiene que preguntar a la juventud que ustedes tienen de nuevo que yo pueda aprender y al cual yo le voy a agregar criticidad y factibilidad, es una dialéctica muy especial, y la dialéctica de la liberación sería un poco el expresar en términos precisos, filosóficos, el gran método de Paulo Freire. Creo que Paulo Freire sigue siendo vigente y hay que tomarlo muy en serio, no sólo lo que hizo sino que las intuiciones que aportó y hay que continuar, entonces eso significa toda una revolución, eso para empezar.

F.C: Si tuviésemos que hacer una primera selección de conceptos emanados desde la Filosofía de la Liberación para pensar una Pedagogía transformadora ¿Qué conceptos consideraría más relevantes?

E.D: Yo pienso que la Filosofía de la Liberación tiene un método que he practicado, y me he dado cuenta que me ha planteado problemas que desconocía, que no sabía cómo los iba a abordar, pero aplicándole esa lógica, de pronto empezaba yo a descubrir una cantidad de temas que nunca había pensado, y que me han permitido la construcción de nuevos conocimientos.

Entonces, el método significa primero situar el tema dentro de una Totalidad, toda pedagogía es siempre un conjunto de sistemas pedagógicos, los que a su vez son sistemas culturales. Hay que darse cuenta que los egipcios tenían un sistema pedagógico ¿Cuál era el mundo egipcio? ¿Cómo funcionaba? ¿Cuáles eran sus valores? ¿Cuál era su estructura? ¿Cómo enseñaban a sus hijos? Siempre hay un sistema como totalidad y eso diría Paul Ricoeur, puedes tomar una vía larga y explicar un sistema muchísimo.

Yo por ejemplo en la Política, segundo tomo, la arquitectónica, explico todas las partes de la Política y eso son primero la praxis política, y me encaro con los grandes autores, luego son el tipo de instituciones, luego los principios, para finalmente poder explicar qué es la Política como Totalidad. Lo mismo la Pedagógica como Totalidad, los sistemas pedagógicos vigentes, la Pedagógica en el Imperio Inca o donde sea. Pero luego viene una pregunta, que es el momento clave, todo sistema tiene una víctima, tiene alguien a quien oprime y sin conciencia. Entonces la pregunta es ¿Cuál es la víctima de un sistema pedagógico? Si has estudiado Egipto, voy a decir a ver ¿quién fue el que en realidad no era formado, si no era deformado, para admitir el sistema, y aunque era oprimido, ocultárselo?

Entonces la pedagógica no era sólo enseñar lo que una generación sabía, sino también ocultar las razones de porqué el oprimido es oprimido, entonces era también un ocultamiento, eso de manera necesaria, porque como no puede haber un sistema pedagógico perfecto, que sería la premisa mayor, no puede haber una Totalidad perfecta, porque el ser humano es finito y toda decisión práctica necesariamente comete errores, porque como no es matemáticas, sino de complejidad y finita, toda decisión práctica es aproximativa, entonces nadie puede decir: mi decisión política es perfecta, te voy a educar de manera perfecta, no se puede.

También logro que no tenga los errores que yo tuve en mi educación y me preocupo tanto que al fin lo mal educo, que no le permito que él mismo se sepa defender y lo sobre-protejo, con la mejor intención de formarlo pero al fin este me va a decir: “papá tú no me diste oportunidades de hacer mi proyecto porque me cuidabas tanto que me hiciste al fin una persona que no sabe defenderse”, entonces uno dice: “¡Ah, qué barbaridad!” Y al segundo hijo le voy a dar gran libertad, voy a hacer que tome decisiones y luego se me va a ir por el caos, y me dirá: “tú papá no me diste categorías” y ¿Qué hago? bueno no sabes, lo que hagas vas a tener problemas, entonces todo sistema pedagógico tiene víctimas.

Si yo me sitúo desde la víctima, me doy cuenta que a los sistemas pedagógicos hay que ir reformándolos continuamente, y el que quiera tomar un sistema y estatuirlo para siempre y hacer que el otro lo memorice, es lo que Paulo Freire llama sistema bancario. Los sistemas pedagógicos hay que irlos re-creando, esto significa una visión crítica a lo existente y una visión crítica a lo que se va abriendo y en eso van a haber muchos pasos, muchos problemas que plantear. Pero antes de llegar a lo empírico, al cómo se hace, hay que tener las grandes categorías para poder reflexionar lo empírico y también hay relaciones que son universales. La pedagogía no solo significa técnica, significa también compromiso del maestro y el discípulo, significa amor, significa muchas cosas, que se pueden analizar de manera abstracta y que eso se llama pedagógica de la liberación y de la cual yo he indicado algunos aspectos y hay que seguir desarrollando...

F.C: ¿Y si llevamos al campo pedagógico los conceptos de eurocentrismo y anti-fetichismo, emanados de la Ética de la Liberación?

E.D: Claro, toda Totalidad si intenta eternizarse se fetichiza siempre. Entonces, sea Política, Económica o Pedagógica, el fetichismo es lo propio de un sistema, si uno estudia lo que es fetichismo lo aplica a la pedagogía, entonces el maestro dice: “¡Yo sé! Ésta es la cultura nuestra y tú tienes que aprenderla”. Eso es dominación y eso también es fetichismo porque no hay una identidad sustantiva, sino que se va haciendo, entonces hay que decirle al discípulo; “tú eres una nueva generación, por de pronto ve lo que nosotros hicimos desde otra perspectiva”. Porque nosotros lo construimos pero tú ya lo ves hecho y por tanto lo ves de otra manera, entonces no te puedo imponer mi visión, tengo que permitirte que tu re-crees esto, entonces me pongo más bien a tu disposición, el contenido de lo que te voy a dar ya lo tienes.

Es como por ejemplo un indígena que llega a la escuela y la maestra le dice: “Usted va hablar castellano, porque su lengua no sirve”, entonces va a su casa y dice: “Mamá no

tenemos que hablar más nuestra lengua porque la señorita dice"... y el pobre nunca más puede saber la cultura del Otro, y lo que va a recibir es un diploma de ignorancia, porque va estar convencido de que no sabe. Es distinto si una maestro o maestra recibe al indígena y le dice: "Hola, buenos días joven", y el Otro habla mal castellano, "¿Tú hablas tu lengua?. Sí. Vaya eres sabio, sabes dos, yo sé una, sabes más que yo... ¿y donde la aprendiste? De mi mamá. Vaya tu mamá es sabia y tú ya eres sabio, más que yo... yo te voy a ayudar a pensar desde tu lengua, tu propia cultura y luego ya veremos". Entra en diálogo, entonces ese niño va a su casa y le dice a su mamá: "Mamá me dice la señorita que tú eres sabia porque tú hablas esta lengua, que ella no habla". Que distinto ¿no?, el niño estaría contento y de pronto la señorita dijo que lo que le va a hacer es que va a reflexionar la cultura que tiene, eso es pedagogía de la liberación, y ese niño va a empezar a ver las cosas distintas y va a ser un sabio desde que empieza, y el colegio le va a servir para desarrollarse y no para recibir un certificado de ignorancia de una cultura que no pudo saber. Eso pasa con un indígena, pero lo mismo pasa con un obrero, porque no tiene todos los elementos culturales.

Entonces el respeto al Otro y la nueva generación es un punto de partida para una pedagogía que libera las capacidades que tiene alguien de tener un nuevo proyecto de existencia, y eso es una actitud creativa, que es lo que hay enseñar filosóficamente y éticamente, luego lo demás son instrumentos empíricos de cómo puedo enseñar mejor. Yo siempre he dicho que en filosofía no me hablen mucho de pedagogía. En México, en mi Universidad, al fin de cada curso en algún momento hacemos evaluaciones de los maestros, le dan una cosa y los alumnos responden, si sabe mucho, si sabe poco, si es puntual, si necesita un curso de pedagogía, etc., y en mis clases casi el 1% o menos dice, necesita un curso de pedagogía, pero ¿es por qué yo he estudiado tanto la pedagogía? No, sino que yo creo que lo principal para el maestro es amar a los discípulos y darle todo lo que uno tiene y preocuparse. A veces tengo 100% de excelente, eso en la materia. La filosofía es intrínsecamente pedagógica, pero también pasa eso también en las otras materias. La pedagogía debe, como técnica-empírica, agregar algunos medios, pero hay que enseñar mucho la ética de la pedagogía, este amor al Otro como Otro, que significa el amor a la nueva generación como nueva.

Y el discípulo ve inmediatamente al maestro que le tiene respeto y debo decir que, personalmente, lo que me encanta son los más díscolos, con los pelos parados, pintados de verde, que iban a clases para decir yo soy el crítico, entonces me gusta eso. Entonces yo digo "¿Por qué te pintas? Bueno, porque no quiero ser como los otros". Entonces lo felicito. Es la primera vez que alguien lo aprueba. A la tercera clase es mi mejor amigo, entonces el hombre empieza a entrar y hasta se deja de pintar el pelo, porque se da cuenta que no es el pelo el problema, sino que ser crítico, y se encuentra con un maestro que es más crítico que él. Entonces dice: "¡Ah tengo que ponerme a ser crítico y no lo era si no en cosas superficiales!".

Eso es lo que está pasando en Chile, la juventud dice queremos ser distinta, queremos que nos ayuden y el gobierno conservador quiere que cumpla el orden, la ley, lo antiguo y que tenga una educación bancaria. Esta bueno el conflicto que tienen y los jóvenes ya, la nueva generación en todo el mundo, empieza a ser un momento de contradicción porque tienen información desde chiquito. Yo el otro día veía un chiquito que tomaba el celular de su

papá y ya lo empezaba a chupar y enseguida empieza a meter los deditos y ve que hay luces. Yo recién a los 45 años empecé a entrar a la computadora, ellos nacieron con eso, tiene una relación completamente distinta, entonces hay que aprovechar.

Eso es la ética, y no hay mucha ética de la pedagogía a veces, y la ética de la liberación es una ética pedagógica, ahora la filosofía como tal, es una pedagogía de lo crítico, por eso yo digo que la filosofía es una pedagogía a la vez. Pues si la filosofía es propiamente una pedagógica, el filósofo es un maestro ¿De qué? De pensamiento crítico, y la materia es lo que la gente es, y se le agrega criticidad, no se enseña contenido, sino, modo de trabajar los contenidos. Si las categorías permiten formalmente descubrir el modo de trabajar lo que ya tengo puesto, que es mi cultura, mi lengua, mi conocimiento.

Ahora en las técnicas, en la química, en la física, hay que tener muchísimo conocimiento para estar al nivel de la técnica y la ciencia en este momento histórico, pero de todas maneras, el gran matemático, el gran físico, sabe cómo entusiasmar al discípulo para que éste cree nuevo conocimiento y no repita lo que ya sabe, pero eso lo tiene que hacer el que está inventando, no el que está enseñando sólo.

F.C: ¿A su parecer ha habido diálogo entre la Filosofía de la Liberación y las Pedagogías Latinoamericanas? ¿Se podría referir particularmente al diálogo que tuvo usted con Paulo Freire o Iván Illich?

E.D: No conocí personalmente a Paulo Freire y se murió cuando pensábamos hacer unos seminarios juntos, pero él cada vez me fue apreciando más y me citaba bastante en conversaciones y todo. Lo que yo me di cuenta de inmediato cuando estaba todavía aquí de profesor, que Paulo Freire tenía manejo de algunos filósofos, de Sartre, un poquito de Marx, no demasiado, pero una práctica pedagógica, entonces lo que a mí me interesó fue aclarar sus supuestos filosóficos, y lo que yo hice fue mostrar las meta-categorías que él estaba usando, lo mío es muy complementario y él lo entendió así.

El equipo que está ahora con su herencia y su trabajo, son a veces, como diría yo, muy celosos de la obra de Paulo Freire, no quieren compartir con otros autoría, me tienen más apartado. Pero la señora de Paulo Freire, que tiene conflictos, hace poco presentó un libro en México y me invitó para estar en la presentación, porque ella sabe que Paulo cada vez me apreciaba más puesto que estábamos en lo mismo. Mi pedagógica es la de Freire pensada filosóficamente, nada más.

Y de Illich igual, ya el año 1968 estando aquí, yo fui a Cuernavaca porque publiqué los 8 tomos de mi tesis de historia en CIDOC, que era el centro de estudios de Illich en Cuernavaca, México. Él tenía una hermosa producción, entonces publicó 500 ejemplares de mi tesis, y son 2200 páginas que es todo el material que yo tenía, del cual yo presenté 3 capitulitos de mi tesis, de historia, pero él me publicó todo. Entonces yo iba a CIDOC y él me propició muchos cursos que yo di. Ciertamente Illich es un gran creador y ese artículo famoso que yo leí en la revista Esprit en Francia, antes de venirme, que se llamaba “La escuela esa vieja y gorda vaca sagrada”, es un texto tremendo. Illich era una especie de anarquista que no le interesaba el sistema completo, sino los subsistemas, y debo decir que

el marxismo tampoco le agradaba a Illich, pero tenía una visión ecológica de la medicina, de la pedagogía como subsistema, extraordinario. Él sabía mostrar como los subsistemas también se fetichizan, entonces la medicina, también hablamos de bioética, también se fetichiza y explota la enfermedad, en vez de sanar está enfermando a la gente, entonces la escuela en vez de educar, está destruyendo la posibilidad de la educación.

Él decía que la escuela era muy cara y podía ser mucho más barata y por eso la escuela “esa vaca sagrada”, pues en la India no se matan las vacas, entonces tampoco se puede matar la escuela, pero él decía, se puede guiar la cosa de otra manera. También hablaba de los medios de comunicación y decía, después del burro, todos los medios de comunicación han sido inútiles, porque ya empiezan a tener distancias irracionales. Si mi trabajo está a 200 metros está bien, si está de 2 kilómetros, el burro me lleva, pero si está más lejos, claro, necesito otro tipo de transporte mayor, ya no he racionalizado la distancia del trabajo y donde vivo, y habría que pensar en acercar el trabajo a donde uno vive, entonces no serían necesarios tantos medios de comunicación que son tan anti-ecológicos y todo, también tiene cosas muy buenas y yo me he inspirado en él.

Por otro lado, he partido de la experiencia de Fals Borda y de las cien mil comunidades de base en Brasil. Éstas últimas representan una revolución pedagógica, porque gente muy simple de pueblo, niños de 12 años, abuelitas que nunca han hablado, y que reuniéndose 20 personas no se animarían a abrir la boca, en las comunidades de base cristianas, tenían que hablar: “Bueno doña María ¿Qué piensa usted? Bueno yo creo tal cosa”, ¡Ah, está bien! Entonces Pablo y Richard, dicen que alguna vez en la comunidad de base María habló y se puso a llorar. “¿Qué le pasa doña María, por qué llora? Porque es la primera vez en mi vida que he hablado en público y me han dicho que está bien”. ¡Se puso a llorar! Luego había que decir, por favor, vamos a bajar el tiempo, porque ya se entusiasmaba.

Eso que te señalo el Partido Comunista nunca lo había hecho, porque no había llegado a la base-base, era la base obrera, pero no la base popular. Entonces, una vez que la comunidad toma la palabra, pues ya no se la quitan, eso es pedagógica y esa es la pedagogía de Paulo Freire. Por eso surgió en el nordeste y es muy bonita, no sé si tú sabes la anécdota del abogado Paulo Freire: Él estudió abogacía, entonces jovencito tuvo trabajo en una compañía, entonces la compañía exigía el pago de créditos. Como abogado, primer caso, llegó un matrimonio y le dijo: “Tenemos que pagar las cosas pero no tenemos trabajo”, entonces Paulo Freire dice: “Bueno, usted tiene razón, le voy a dar toda la manera de hacer más largo este juicio, para que usted pueda hacer cosas, y voy a darle todas las consignas para que pueda hacerse más largo el juicio”. Entonces Freire, fue y le dijo al jefe de la empresa: “¡Yo no puedo trabajar aquí!”. Así que en su primer caso no pudo ser abogado y se decidió por la pedagogía. Fracasó en el primer caso, porque era un hombre consciente, y se dio cuenta que era injusto hacer lo que le iban a obligar a hacer.

Eso es Paulo Freire, no estudió pedagogía, era abogado y fue por la experiencia en el nordeste en que empezó. Pero eran las comunidades agrícolas que empezaron a luchar para tener un lugar donde enterrar sus muertos, un cementerio. Eso fue el principio de la lucha y después se fue sumando conciencia y se transformaron en las grandes organizaciones campesinas del nordeste, 40 millones de personas, de campesinos que no tienen tierras y

son los más pobres de todo Brasil. Ahí estaba Paulo Freire, fue una experiencia pedagógica a partir de comunidades que aprendieron a hablar y pensar desde el sufrimiento, es la pedagogía de la liberación. Él mismo, expulsado de Brasil fue a Chile y en el 68 escribió la Pedagogía del Oprimido, que no le llamó de la liberación, si no que del oprimido, era como una etapa anterior al tema de la liberación.

En ese momento también Salazar Bondy en Perú, escribió una antropología de la dominación, el aspecto negativo, y justamente leyendo esas cosas aquí en Mendoza, digo si es posible una filosofía positiva y creadora, ya no es sólo viendo la opresión, hay que pensar en cómo salir de la opresión, entonces le llamé Ética de la Liberación, es el tema de la liberación. Por eso creo que Paulo Freire más que un pedagogo que analiza la dominación elaboró un método de liberación.

F.C: Para finalizar ¿Podría puntualizar en un par de elementos críticos emanados desde la Filosofía de la Liberación, con respecto a las pedagogías o sistemas pedagógicos hegemónicos?

E.D: El método de la Filosofía de la Liberación permite decir, sobre todo a las propuestas pedagógicas que vienen a veces de la UNESCO o de la Organización de los Estados Americanos, -que están dirigidos a reformar las universidades, para articularlas con la empresa y el mercado, y para darle importancia a los estudios técnicos y no humanísticos, porque son críticos e inútiles-, que son pedagogías de la dominación, ya que fetichizan el sistema y lo único que hacen es formar operadores. En la máquina hay que saber dónde se aprieta el botón, pero no se les da la capacidad de hacer un acto distinto. Eso es lo que nos viene desde arriba. EE.UU. y los organismos del Banco Mundial, ponen dinero para hacer más eficaz el sistema, entonces en la Universidad forman técnicos, que conozcan las fórmulas, pero no que creen nuevos modelos, sino que cumplan con lo que se está haciendo.

Yo trabajé en una escuela de diseño industrial y me di cuenta que en América Latina no hay inventores casi, porque si hacen un invento va al archivo de patentes y nadie los realiza. Lo que hacen las empresas es comprar los royalties de los países ya eficaces y los reproducen, no hay creación técnica, lo único que hay es instrucción para manejar eso, y eso es dominación. Esa es la pedagogía que nos imponen, es la pedagogía de la dominación colonial.

F.C: ¿Y qué podría plantearnos sobre la necesaria descolonización del currículum?

E.D: Lo eurocéntrico hace que las humanidades sean vistas desde la visión Europea y Norteamericana. Cuando recibí el emérito de mi Universidad les dije: Mire, Mario Bunge que es un filósofo, dice “la ciencia inventa, la tecnología se aplica y luego la tecnología se aplica a la economía”. Eso es mentira, eso no es así, es justo a la inversa. Es la economía, en la competencia que necesita mejor tecnología para bajar el valor del producto y competir, es el capital productivo el que paga las nuevas tecnologías para poder aplicarlas. Entonces, los tecnólogos reciben pedidos y luego la ciencia lo que hace es sacar las teorías de esa práctica, es de la astronomía moderna que surge Newton, pero eso surge del

comercio naviero que necesitaba dominar la astronomía y eso surge del comercio, el comercio hace las tecnologías de los barcos, y de ahí sale la física moderna. No es que la física moderna se aplique a la tecnología, es la tecnología, la producción, es al revés.

Entonces, nosotros a nivel productivo compramos el royalty de la técnica, por ende la ciencia que hacemos está en el aire y los grandes científicos que formamos se van a EE.UU. o enseñan ciencia pero que no se aplica, y en la facultad de ingeniería se enseña a usar la técnica, pero no a inventar, porque no hay ningún empresario que le pague a un técnico para que invente una nueva máquina. Entonces, todos somos coloniales a los tres niveles: económico, tecnológico y científico. Se gasta el dinero inútilmente en la ciencia, no sirve para nada, creemos que teniendo más doctores nos vamos a desarrollar, tenemos que tener producción, tecnología y ciencia, pero como no tenemos lo primero, todo lo demás es falso.

Te cuento que mi hermano es un físico matemático muy importante, está en los comités del Conicet, en todos lados y forma grandes físicos, los pocos que absorbe la universidad son los que quedan, y todo lo demás se van a EE.UU., a Alemania, a todas partes, tienen muy buena formación, son argentinos, pero no se pudieron quedar en el país, porque no tenemos tecnología, no tenemos producción. ¿Ves? Es una pedagogía instrumental forma técnicos para un mundo otro, entonces somos coloniales, epistemológica y tecnológicamente, cómo me gustaría romper eso, con mínimo nacionalismo que para la producción nuestra vamos a incentivar la tecnología nuestra y para resolver los problemas distintos que tenemos, y ahí sí poner el dinero. El que hizo eso fue Corea del Norte, y tenía una dictadura, y dijo vamos a desarrollar 5 o 6 líneas de la tecnología: electrónica, automóviles, etc., y pusieron dinero y técnicos y desarrollaron, y cuando tenían bien desarrollado abrieron las fronteras al mercado y por eso han resistido. Tienen buenos autos, buena tecnología, buena electrónica y compiten. Ellos han tenido una política industrial y entonces tecnológica, entonces científica, entonces sí a la ciencia se le puede dar sentido crítico, a la pedagogía también. Ahora bien, eso no es lo que nos imponen los grandes organismos y tampoco nos dan dinero para eso.



Bibliografía Referenciada

a) Bibliografía sobre la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel

Beltrán Peña, Francisco (1983). “Filosofía y Liberación en América Latina”. En Cuadernos de Filosofía Latinoamericana N° 14. Pgs. 34-47. Universidad Santo Tomás, Colombia.

Brandani, Andrés (2008). Filosofía de la Liberación: Sus (nuevos) caminos. Historia-presente: propuestas de vida. Dos líneas: Rodolfo Kusch y Enrique Dussel. Tesis de Licenciatura en Filosofía, Universidad de Buenos Aires.

Cerutti, Horacio (2006). Filosofía de la Liberación Latinoamericana. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Díaz Novoa, Gildardo (2001). Enrique Dussel en la Filosofía Latinoamericana y frente a la filosofía eurocéntrica. Tesis doctoral Universidad de Valladolid, España.

Florián Cata, Orlando (2003). “Filosofía de la Liberación y marxismo en la obra de Enrique Dussel”. En Revista Electrónica Cuba Siglo XXI. http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso/florian_10abr03.pdf

Fornet-Betancourt, Raúl (2001). Transformación del marxismo. Ediciones Plaza y Valdés, México.

García Ruíz, Pedro (2006). La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel: Un humanismo del otro hombre. En <http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/dussel.htm>

Gonzalez, George (2007). “La filosofía latinoamericana de Enrique Dussel en Para una Ética de la Liberación Latinoamericana”. En A Parte Rei. Revista de Filosofía, N°49. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel49.pdf>

Infranca, Antonino (2000). El Otro Occidente. Editorial Antídoto. Buenos Aires, Argentina.

López, Andres (2006). La tesis de Dussel sobre la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. Tesis de Magister en Filosofía, Universidad de Chile.

Marquínez, Germán (1995). “Enrique Dussel: Filósofo de la liberación latinoamericana (1934-1975)”. En Dussel, Enrique. Introducción a la Filosofía de la Liberación. Ed. Nueva América. Bogotá, Colombia.

Marquínez, Germán (1999). “Metafísica y Filosofía de la Liberación”. En Revista Anthropos. N°180. Pgs. 71-74. Barcelona, España.

Martínez Andrade, Luis (2009). "Considerar al enano y pensar la liberación: Zizek, Dussel y Boff". En Revista de Filosofía La Lámpara de Diógenes, N°18. Pgs. 213-226. UNAM, México.

Mendieta, Eduardo (2001). "Política en la era de la globalización: Crítica de la razón política de Enrique Dussel". En Ingram, David (coord.). Blakwell Readings in Continental Philosophy. Blakwell Publisher, USA.

Moreno Villa, Mariano (1999). "Husserl, Heidegger, Levinas y la Filosofía de la Liberación". En Revista Anthropos. N°180. Pgs. 47-58. Barcelona, España.

Pérez Villacampa, Gilberto (1985). "Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel: Apuntes sobre un diario íntimo". En <http://www.ifil.org/Biblioteca/VILLACAM.TXT>

Retamozo, Martín (2007). "Enrique Dussel: Hacia una filosofía política de la liberación. Notas en torno a 20 tesis de política". En Revista Utopía y Praxis Latinoamericana, N°36. Maracaibo, Venezuela.

Patruccelli, Ariel (2007). "¿Ciencias sociales críticas? Notas en torno a un artículo de Dussel ¿Un nuevo criterio epistemológico de demarcación?". En VV.AA (2007). Cuadernos de Herramienta. Debate: Marxismo y epistemología. Editorial Herramienta. Buenos Aires.

Romero, Eduardo (2007). "Solidaridad como parcialidad en la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel". En Figueroa, Maximiliano y Michelin, Dorando (compiladores) Filosofía y Solidaridad. Editorial Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Rubio Angulo, Jaime (1976). "Elementos metodológicos para la Filosofía de la Liberación latinoamericana". En Revista Análisis N° 23. Universidad Santo Tomás, Colombia.

Salazar Ramos, Roberto (1983). "De la filosofía latinoamericana a la Filosofía de la Liberación: Radiografía de una crisis". En Cuadernos de Filosofía Latinoamericana N° 14. Pgs. 88-91. Universidad Santo Tomás, Colombia.

Samour, Hector (2005). "El significado de la Filosofía de la Liberación hoy". En Cuadernos de Filosofía Latinoamericana Vol. 26, N°93. Pgs. 130-147. Universidad Santo Tomás, Colombia.

Sánchez Rubio, David (1999). Filosofía, Derecho y Liberación en América Latina. Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao, España.

Sánchez Martínez, Luis (1999). "Enrique Dussel en México". En Revista Anthropos. N°180. Pgs. 87-90. Barcelona, España.

Scannone, Juan Carlos (1999). "Filosofía de la Liberación y sabiduría popular". En Revista Anthropos. N°180. Pgs. 80-86. Barcelona, España.

Scannone, Juan Carlos (2003). “Actualidad y futuro de la Filosofía de la Liberación”, En Erasmus. Revista para el diálogo intercultural, Año V, N°1-2. Río Cuarto, Argentina.

Schelkshorm, Hans (1999). “La Filosofía de la Liberación y la ética del discurso como aproximaciones a una moral universalista”. En Revista Anthropos. N°180. Pgs. 58-70. Barcelona, España.

Vuola, Elina (2000). “Teología feminista – teología de la liberación: Los límites de la liberación. La praxis como método de la Teología Latinoamericana de la Liberación y de la Teología Feminista”. IEPALA Editorial. Madrid, España.

Zea, Leopoldo (1983). “La Filosofía Latinoamericana como Filosofía de la Liberación”. En Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, N° 14. Pp. 24-30. Universidad Santo Tomás, Colombia.

b) Bibliografía del filósofo Enrique Dussel

Dussel, Enrique (1973a). Para una ética de la liberación Latinoamericana, I. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Dussel, Enrique (1973b). Para una ética de la liberación Latinoamericana, II. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Dussel, Enrique y Guillot, Daniel (1975). Liberación Latinoamericana y Emmanuel Levinas. Editorial Bonum, Buenos Aires.

Dussel, Enrique (1977). Filosofía Ética Latinoamericana. De la erótica a la pedagógica de la liberación. Editorial Edicol, México, D.F.

Dussel, Enrique (1979). Filosofía Ética Latinoamericana IV. La política Latinoamericana. Editorial Universidad Santo Tomás, Bogotá.

Dussel, Enrique (1980). Filosofía Ética Latinoamericana V. Arqueológica Latinoamericana. Una filosofía de la religión Antifetichista. Editorial Universidad Santo Tomás, Bogotá.

Dussel, Enrique (1983). Praxis Latinoamericana y Filosofía de la Liberación. Bogotá, Colombia. Editorial Nueva América.

Dussel, Enrique (1984). Estudio preliminar al “Cuaderno tecnológico-histórico”. En Marx, K. (1984). Cuaderno tecnológico-histórico (Extractos de la lectura B 56, Londres 1851). Puebla, México. Editorial Universidad Autónoma de Puebla.

Dussel, Enrique (1988). Hacia un Marx desconocido. Un comentario a los Manuscritos del 61-63. México D.F. Siglo XXI Editores.

Dussel, Enrique (1990). *El último Marx (1863 – 1882) y la Liberación Latinoamericana*. México D.F. Siglo XXI Editores.

Dussel, Enrique; Apel, Karl-Otto; Fornet-Betancourt, Raúl (1992). *Fundamentación de la Ética y Filosofía de la Liberación*. Siglo XXI Editores, México, D.F.

Dussel, Enrique (1993a). *Las metáforas teológicas de Marx*. Navarra, España. Editorial Verbo Divino.

Dussel, Enrique (1993b). *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación. Con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*. Editorial Universidad de Guadalajara, México.

Dussel, Enrique (1994). *Historia de la Filosofía y Filosofía de la Liberación*. Bogotá, Colombia. Nueva América.

Dussel, Enrique (1998a). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta, Madrid.

Dussel, Enrique (1998b). *Ética de la Liberación ante Apel, Taylor y Vattimo*. Editorial Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM. México.

Dussel, Enrique (1999a). “Auto-percepción intelectual de un proceso histórico”. En *Revista Anthropos*. N°180. Pgs. 13-36. Barcelona, España.

Dussel, Enrique (1999b). *Posmodernidad y Transmodernidad. Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo*. Editorial Universidad Iberoamericana, Puebla, México.

Dussel, Enrique (2001). “Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt)”. En Mignolo, Walter. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo, Buenos Aires.

Dussel, Enrique y Apel, Karl-Otto (2004). *Ética del Discurso y Ética de la Liberación*. Editorial Trotta, Madrid.

Dussel, Enrique (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Editorial Trotta. Madrid.

Dussel, Enrique (2007b). “El programa científico de investigación de Carlos Marx (Ciencia social funcional y crítica)”. En VV.AA (2007). *Cuadernos de Herramienta. Debate: Marxismo y epistemología*. Editorial Herramienta. Buenos Aires.

Dussel, Enrique, Mendieta, Eduardo y Bohórquez, Carmen (eds.) (2008). *El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, Del Caribe y Latino (1300-2000)*. Siglo XXI Editores. México.

Dussel, Enrique (2010). La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse. México D.F. Siglo XXI Editores.

Dussel, Enrique (2011). Filosofía de la Liberación. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

c) Registros audiovisuales de Enrique Dussel

Dussel, Enrique (2005). “Pensar el mundo desde la Filosofía de la Liberación”. En Coloquio Internacional: Pensamiento y producción del conocimiento: Urgencias y desafíos en América Latina. <http://www.youtube.com/watch?v=ZJgoZKAe4rg>

Dussel, Enrique (2007a). Imágenes de la Filosofía Iberoamericana: Entrevista con Enrique Dussel. Universidad Veracruzana en la ciudad de Xalapa. 28 de Marzo. Veracruz.

Dussel, Enrique (2008). Crisis civilizatoria y fin del modelo neoliberal. Conferencia del Foro Social Mundial, México D.F. 24 de Enero. <http://www.youtube.com/watch?hl=es-419&v=2ErUZWLbf3c&gl=MX>

Dussel, Enrique (2009). Diálogos sobre interculturalidad. Conferencia del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. <http://www.youtube.com/watch?v=rrHeGBZivLc>

Dussel, Enrique (2010a). La Filosofía de la Liberación. Entrevista en Mentes del Sur: Enrique Dussel. Parte 6, 7 y 8. Serie Cerezo Editores. México D.F. <http://www.youtube.com/watch?v=oxzmOlgfn1k&list=PL656E665944132702>

Dussel, Enrique (2011a). La universidad y la educación crítica. Conferencia del Congreso General Universitario de la UACM. México D.F. 28 de Octubre. <http://www.youtube.com/watch?v=FgZGOqZEtgE>

Dussel, Enrique (2011b). Marx y la Modernidad. Conferencia Universidad Nacional de México, UNAM. México D.F. <https://www.youtube.com/watch?v=EtHilvPrhBQ>

Dussel, Enrique (2009). Filosofía política en América Latina Hoy. Seminario dictado para el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Clases 1, 2 y 3 (Julio). Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. <http://vimeo.com/26189986>, <http://vimeo.com/26193916>, <http://vimeo.com/26197853>, <http://vimeo.com/26219287>, <http://vimeo.com/26224123>, <http://vimeo.com/26256373>

d) Bibliografía general referenciada

Adorno, Theodor (1998). Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker. Ediciones Morata. Madrid.

Almada, Martín (2013). Paraguay. Educación y dependencia. Editorial Quimantú. Santiago.

Alonso, Graciela; Herczeg, Gabriela; Lorenzi, Belén; Zurbriggen, Ruth (2007). “Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural”. En Pañuelos en Rebeldía (2007). Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular. Editorial El Colectivo y América Libre. Buenos Aires.

Althusser, Louis (2004). “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”. En La revolución teórica de Marx. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Álvarez, Alejandro (2008). “La educación popular y la memoria activa del saber pedagógico”, en Revista Novedades Educativas. N°209. Pp. 22 – 28. Buenos Aires.

Amawtay Wasi, Universidad Intercultural (2012). Aprender en la sabiduría y el buen vivir. Editorial UIAW. Quito.

Antunes, Ricardo (2003). ¿Adios al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y el rol central de mundo del trabajo. Ediciones Herramienta. Buenos Aires.

Antunes, Ricardo (2005). Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y a negación del trabajo. Ediciones Herramienta. Buenos Aires.

Apple, Michael (1996). El conocimiento oficial. La educación democrática en la era conservadora. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Apple, Michael (2000). Teoría crítica y educación. Ediciones Miño y Dávila. Buenos Aires.

Araujo, Ana (coord.) (2004), La pedagogía de la Liberación en Paulo Freire. Editorial Grao. Barcelona.

Aricó, José (2005), La cola del diablo, itinerario de Gramsci en América Latina. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Aveiro, Martín (2006). La irrupción de la pedagogía de la liberación. Un proyecto ético-político de educación popular (Mendoza, 1973). Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Baronnet, Bruno (2012). Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Editorial Abya Yala, Quito.

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1997). La escuela capitalista. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Bellanova, Bartolomeo (2001). “Educación-utopía en Paulo Freire. El verdadero realismo del devenir humano”. En Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comp.) (2001). Paulo Freire. Una biobibliografía. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Belucci, Mabel y Rapisardi, Flavio (1999). "Identidad. Diversidad y desigualdad en las luchas políticas del presente". En Revista Nueva Sociedad N° 162. Pp. 40 – 53, Buenos Aires.

Bhabha, Homi (2002). El lugar de la cultura. Ediciones Manantial, Buenos Aires.

Bisquerra, Rafael (2000). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Grupo Editorial CEAC. Barcelona.

Broccoli, Antonio (1987): Antonio Gramsci y la educación como hegemonía". Editorial Nueva Imagen. México D.F.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1998). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara. México D.F.

Bourdieu, Pierre (2002). Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Editorial Montessor, Buenos Aires.

Bowles, Samuel y Gintis, Hebert (1985). La instrucción escolar en la América capitalista, Siglo XXI Editores. España.

Burke, Peter (1996). La cultura popular en la Europa moderna. Alianza Editorial. Madrid.

Butler, Judith (2008). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Ediciones Paidós. Buenos Aires.

Cabaluz, Jorge y Ojeda, Paula (2011): "Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas". En Revista Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile. Vol.37, no.2, p.363-377. ISSN 0718-0705. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n2/art22.pdf>

Cabaluz, Jorge y Ojeda, Paula (2011b): "La dialéctica de la hegemonía y el problema pedagógico como praxis político-transformadora. Reflexiones desde Gramsci para América Latina". En Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica N° 10. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. P. 35 – 50. Santiago.

Cabaluz, Jorge y Ojeda, Paula (2011c): "Politicidad, acción dialógica y luchas por el currículum. Notas para reflexionar sobre los usos pedagógicos de los archivos de memoria". En Aletheia Revista de la Maestría en Historia y Memoria de la FAHCE, Universidad Nacional de La Plata. Volumen 2, Número 3. ISSN: 1853-3701. <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/politicidad-accion-dialogica-y-luchas-por-el-curriculum.-notas-para-reflexionar-sobre-los-usos-pedagogicos-de-los-archivos-de-memoria>

Cabaluz, Jorge (2012). "Filosofía de la Liberación y Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Entrevista a Enrique Dussel". En Cuadernos del Centro de Estudios del Pensamiento Latinoamericano, N° 21. Universidad de Playa Ancha.

Caldart, Roseli Saleti (2012). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Editora Expressão Popular. Sao Paulo.

Carli, Sandra (2001) "Estudios culturales y educación. Una genealogía de los aportes recientes". En Revista Zigurat de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Año II. N°2, Buenos Aires.

Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico" en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (coord.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.

Colectivo Diatriba, OPECH y Centro Alerta (2011). *Trazas de utopía: La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante el 2011*. Editorial Quimantú. Santiago.

Comerzana, Javier Vitoria (1997). *Cambio social y pensamiento crítico. La aportación de la teología de la liberación al pensamiento crítico*. En Ensayos de pedagogía crítica. Editorial Popular. Madrid.

Cullen, Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Cullen, Carlos (2011). "Algo nos pasa hoy con el conocimiento: Pedagogía ¿Dónde habitas?". En Hillert, Flora; Graziano, Nora; Ameijeiras, Maria (comp.) (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Editorial FFyL de la Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Díaz, Capitolina y Navarro Pablo (1995). "Análisis de contenidos". En Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan (edit.) (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis Psicológica. Madrid.

Díaz, Cristhian (2010). "Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades". En Revista Tabula Rasa N°13. Pp. 217-233. Bogotá.

Escobar, Arturo. (2003). "Mundos y Conocimientos de Otro Modo: El programa de investigación de Modernidad/Colonialidad latinoamericano". En Tabula Rasa. Bogotá, No. 1, pp. 51-86.

Escobar Guerrero, Miguel (2012). *Pedagogía erótica. Paulo Freire y el EZLN*. FFyL, UNAM. México D.F.

Fairclough, Norman y Wodak, Ruth (2001). "Análisis crítico del discurso". En Van Dijk, Teun (comp.) (2001). El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria. Gedisa Editorial. Barcelona.

Fals Borda, Orlando (2013). Ciencia, compromiso y cambio social. Editorial El Colectivo. Buenos Aires.

Fernández Enguita, Mariano (1990). La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo. Siglo XXI Editores, Madrid.

Fernández Mouján, Inés (2009). "El rastro fanoniano en el concepto de liberación freiriano". En Revista Pilquen N°6. Pp. 2 – 9. Universidad Nacional de Río Negro. Argentina.

Fernández Mouján, Inés (2013). Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural. Universidad Nacional de Río Negro.

Flecha, Ramón (1997). *Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información*. En Ensayos de pedagogía crítica. Editorial Popular. Madrid.

Freire, Paulo (1969). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural. Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (ICIRA), Santiago de Chile.

Freire, Paulo (1973). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Freire, Paulo (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Paidós, Madrid.

Freire, Paulo (1997). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores, México D.F.

Freire, Paulo (2001). Pedagogía de la indignación. Ediciones Morata, Madrid.

Freire, Paulo (2002). Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora. Editorial Galerna, Buenos Aires.

Freire, Paulo (2007). Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI Editores. México D.F.

Freire, Paulo (2008). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Frigotto, Gaudêncio (1988). La productividad de la escuela improductiva. Miño y Dávila Editores, Madrid.

- Gadotti, Moacir (1996). *Pedagogía de la praxis*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comp.) (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Gadotti, Moacir (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Gadotti, Moacir (2003b). *Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad*. En Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica* N° 2. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. P. 61 – 76. Santiago.
- García-Huidobro, Juan y Martinic, Sergio (1983). *Cultura popular: Proposiciones para una discusión*. CIDE. Santiago.
- García-Huidobro, Juan (1983): *Gramsci: Educación y cultura*. Cuadernos de Educación. CIDE. Santiago.
- Gentili, Pablo (Coord.) (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México D.F.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Ediciones Miño y Dávila. Madrid.
- Giroux, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores, México D.F.
- Gore, Jennifer (1992). “La ética foucaultiana y la pedagogía feminista”. En *Revista de Educación* N° 297. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. P. 155 – 178. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre297/re2970800485.pdf?documentId=0901e72b813664ea>
- Gore, Jennifer (1996). *Controversias entre las pedagogías: Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Ediciones Morata. Madrid.
- Gramsci, Antonio (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Ediciones Buena Visión, Buenos Aires.
- Grinberg, Silvia (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Guelman, Anahi (2011). “Pedagogía y movimientos sociales: Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas”. En Hillert, Flora; Graziano, Nora; Ameijeiras, Maria

(comp.) (2011). La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Editorial FFyL de la Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Hall, Stuart (1984). Notas sobre la desconstrucción de «lo popular». En Samuel, Ralph (ed.) (1984). Historia popular y teoría socialista. Editorial Crítica. Barcelona.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2004). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana Editores. México D.F.

Hillert, Flora (2008). “El giro copernicano pedagógico de Freire”. En Revista Novedades Educativas, N°209: Paulo Freire y la pedagogía. Buenos Aires.

Hillert, Flora; Graziano, Nora; Ameijeiras, Maria (comp.) (2011). La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Editorial FFyL de la Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Hobsbawm, Eric (1998). Historia del Siglo XX. Editorial Crítica, Buenos Aires, Argentina.

Illich, Iván (2006). La sociedad desescolarizada. Editorial Tierra del Sur. Buenos Aires.

Illich, Iván (2006b). Obras reunidas. Volumen 1. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Korol, Claudia (2007). “La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles”. En Pañuelos en Rebeldía (2007). Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular. Editorial El Colectivo y América Libre. Buenos Aires.

Kusch, Rodolfo (1976). Geocultura del hombre americano. Ediciones Fernando García Cambeiro. Buenos Aires.

Kusch, Rodolfo (1978). Esbozo de una antropología filosófica americana. Ediciones Castañeda. Buenos Aires.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Siglo XXI Editores. Madrid.

Lander, Edgardo. (2000). Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO. Buenos Aires.

Lastra, Antonio. (2008). “Walter Mignolo y la idea de América Latina. Un intercambio de opiniones”. En revista Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 285-310. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600914>

Lombardi, Franco (1972): Las ideas pedagógicas de Gramsci. A. Redondo Editor. Barcelona.

Löwy, Michael (2007). El marxismo en América Latina. Antología desde 1909 hasta nuestros días. LOM Ediciones. Santiago, Chile.

Löwy, Michael (2009). “Eco-socialismo y planificación democrática”. En Revista Actual Marx/Intervenciones N°7. Pgs. 163 – 181. LOM Ediciones. Santiago de Chile.

Manacorda, Mario (1969). Marx y la pedagogía moderna. Oikos-tau Ediciones. Barcelona, España.

Manacorda, Mario (1995). La alternativa pedagógica. Editorial Fontamara, Buenos Aires.

Mazzeo, Miguel (2004) ¿Qué [no] hacer? Apuntes para una crítica de los regímenes emancipatorios. Editorial Antropofagia. Buenos Aires.

Mazzeo, Miguel (2007). El sueño de una cosa (Introducción al poder popular). Editorial El Colectivo. Buenos Aires.

McLaren, Peter (1995). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Editorial Paidós. Buenos Aires.

McLaren, Peter (2012). La Pedagogía Crítica Revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales. Ediciones Herramienta. Buenos Aires.

Mejía, Marco Raúl (2013). Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular). Editorial Quimantú. Santiago.

Mézáros, István (2008). La educación más allá del capital. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Michi, Norma (2010). Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC. Editorial El Colectivo. Buenos Aires.

Mignolo, Walter. (1995). “La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales”. En Revista chilena de literatura N° 47, Noviembre. Pp. 91-114. Santiago de Chile.

Mignolo, Walter. (2000). “Diferencia colonial y razón postoccidental”. En Castro-Gomez, Santiago (editor). La restructuración de las ciencias sociales en América Latina. Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Bogotá. Colección Pensar. En <http://www.javeriana.edu.co/tienda/> Pp. 3-28.

Mignolo, Walter (2001). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Ediciones del Signo, Buenos Aires.

Mignolo, Walter. (2004). "Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos". <http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev34.html>

Mignolo, Walter. (2005). "Cambiano las éticas y las políticas del conocimiento: La lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial". Conferencia Inaugural del Programa de Estudios Postcoloniales, en el Centro de Estudios Avanzados, de la Universidad de Coimbra. En www.tristestopicos.org

Mignolo, Walter. (2006). "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui". En Daniel Mato (coord.): Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. Pp: 201-212. Caracas.

Mignolo, Walter (2008). "Hermenéutica de la democracia: el pensamiento de los límites y la diferencia colonial". En revista Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 39-60, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600904>

Nassif, Ricardo (1984). *Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)*. En El sistema educativo en América Latina. Ediciones Kapelusz. Buenos Aires.

Nervi, María Loreto y Nervi, Hugo (2007). *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

Nun, José (1986). "Gramsci y el sentido común", en Punto de vista, Año IX, N° 27, Buenos Aires.

OPECH (2010). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Editorial Quimantú. Santiago.

OPECH y Centro Alerta (2012). *Aportes para interpretar una década de lucha por la autoeducación*. Editorial Quimantú. Santiago.

Ouviña, Hernán (2011). "La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura". En Hillert, Flora; Oviña, Hernán; Rigal, Luis y Suarez, Daniel (2011). *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc. Buenos Aires.

Pardo, Neyla (2011). "Análisis Crítico del Discurso: Conceptualización y desarrollo". En Cuadernos de Lingüística Hispánica N° 19. Pp. 41 – 62. Bogotá.

Peñuela, Diana (2009). “Pedagogía decolonial y educación comunitaria: Una posibilidad ético-política”. En Revista Pedagogía y Saberes N° 30. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación. Pp. 39 – 46. Bogotá.

Pineau, Pablo (2001). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”. En Pineau, Pablo; Dussel, Ines; Caruso, Marcelo (2001). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Pinto, Rolando (2007). El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.

Pinto, Rolando (2012). Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. San José.

Puiggrós, Adriana (1994). Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana y Lozano, Claudio (1995). Historia de la educación iberoamericana. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1998). La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela (coord.) (2003). Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2010). De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana. Editorial Colihue. Buenos Aires.

Quijano, Anibal. (1998). “Un fantasma recorre el mundo”. En Revista Del Instituto De Estudios Avanzados del Instituto de Estudios Avanzados, de la Universidad de Sao Paulo, N°34. Sao Paulo, Brasil.

Quijano, Aníbal. (2000a). “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. En Lander, Edgardo (Ed) La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO. Buenos Aires.

Quijano, Aníbal. (2000b). “El fantasma del desarrollo en América Latina”. En Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales. Vol. 6, N°2. Mayo-Agosto. Caracas.

Quijano, Aníbal. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”. En Castro-Gomez, Santiago y Grosfoguel, Ramon. (Eds.) (s/f). El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO. Siglo del Hombre. Bogotá.

Rebellato, José Luis (1995). La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación. Editorial Nordan-Comunidad. Montevideo.

Rigal, Luis (2004). El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Rodríguez, Lidia (1997). *Pedagogía de la liberación y educación de adultos*. En Dictaduras y utopía en la historia reciente argentina (1955 – 1983). Editorial Galerna. Buenos Aires.

Rodríguez, Lidia (2013). Clase Introducción, en: “Alternativas Pedagógicas y prospectivas educativas en América Latina”. Red de Seminarios Virtuales. CLACSO. Buenos Aires.

Ruíz, José Ignacio (2007). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao, España.

Ruz, Juan (1996). La pedagogía como ciencia crítica. Editorial Universidad Educares. Santiago.

Salazar Bondy, Augusto (1976), La educación del hombre nuevo. La reforma educativa peruana. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Santos, Boaventura de Sousa (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires). CLACSO. Buenos Aires.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores y CLACSO. México. D.F.

Sautu, Ruth (2005). Manual de Metodología. CLACSO. Buenos Aires.

Sautu, Ruth (2007). Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas. Ediciones Lumiere. Buenos Aires.

Saviani, Demerval (1991). “El pensamiento de izquierda y la educación en la República brasileña”. En Educación: Temas de actualidad. Coquema Grupo Editor, Buenos Aires.

Sgró, Margarita (2011). “Pedagogía, Ciencias de la Educación y Teoría Crítica de la Sociedad, un abordaje posible”. En Hillert, Flora; Graziano, Nora; Ameijeiras, Maria (comp.) (2011). La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Editorial FFyL de la Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Soler, Sandra (2008). “Pensar la relación Análisis Crítico del Discurso y educación”. En Revista Discurso & Sociedad. Universidad Nacional de Colombia. Pp. 642-678. Bogotá.

Sverdlick, Ingrid y Costos, Paula (2008). “Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires, Argentina”. En Gentili, Pablo y Sverdlick,

Ingrid: Movimientos sociales y derecho a la educación: Cuatro estudios. Laboratorio de Políticas públicas. Buenos Aires.

Tadeu da Silva, Tomaz (1993). “Sociología de la educación y pedagogía crítica en tiempos pos-modernos”. En Teoría educacional crítica en tiempos pos-modernos. Editorial Artes Médicas. Porto Alegre.

Tadeu da Silva, Tomaz (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Autêntica Editorial. Belo Horizonte.

Telleri, Fausto (2001). “El significado de la liberación en la práctica”. En Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comp.) (2001). Paulo Freire. Una biobibliografía. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Thwaites Rey, Mabel (2004). La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción. Prometeo Libros. Buenos Aires.

Thwaites Rey, Mabel (2005). Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino. Prometeo Libros. Buenos Aires.

Thompson, Edward (1989). Tradición, revuelta y conciencia de clases. Editorial Crítica. Barcelona.

Torres, Carlos Alberto (1994). Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

Torres, Rosa Maria (1988). Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Van Dijk, Teun (2001). “El discurso como interacción en la sociedad”. En Van Dijk, Teun (comp.) (2001). El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria. Gedisa Editorial. Barcelona.

Vasconi, Tomás (1967). “Educación y cambio social”. En Cuadernos N°8 del Centro de Estudios Socio-económicos. Universidad de Chile. Santiago.

Viezzler, Moema (2001). “Paulo Freire y las relaciones sociales de género”. En Gadotti, Moacir y Torres, Carlos (2001). Paulo Freire. Una biobibliografía. Siglo XXI Editores. México D.F.

Walsh, Catherine. (2002). “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo”. En Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas de lo andino. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito.

Walsh, Catherine (2007). "Interculturalidad, colonialidad y educación". En Revista Educación y Pedagogía volumen XIX, N°48. Pp. 25-35. Universidad de Antioquía, Medellín.

Walsh, Catherine (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: In-surgir, re-existir y re-vivir". En Vera Candau (edit.) (2009). Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas. PUC Educação on-line. Río de Janeiro.

Walsh, Catherine (2009b). "Fanon y la pedagogía decolonial". En Revista digital Nueva América N° 122. Brasil, Río de Janeiro. http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_opiniao.asp

Williams, Raymond (1980). Marxismo y literatura. Editorial Península. Barcelona.

Willis, Paul (1988). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera. Ediciones Akal. Madrid