Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Tesis de doctorado en Filosofía

Título:

LA *PEDAGÓGICA* COMO PRAXIS DE LIBERACIÓN, EN LA FILOSOFÍA DE ENRIQUE DUSSEL

Autora: Mtra. Mabel Bellocchio
Directora de tesis: Dra. Alcira Bonilla

Buenos Aires, diciembre de 2012

La praxis de dominación pedagógica se funda en el postulado
de que no hay otra palabra posible que la que dice el
sentido del mundo establecido.
Dussel, E. (1977:92)

Una palabra que expresa y que comunica es tan instrumento como
un arado que transforma la tierra.
Dussel, E. (1984:80)

Antes quisiera ver yo desplomadas, no digo las instituciones de los hombres, sino las estrellas todas del firmamento, que ver caer del pecho humano el sentimiento de la justicia, ese sol del mundo moral.
De la Luz y Caballero, J. (1945:161)

Ne pouvant faire que ce qui est juste fût fort, on a fait que ce qui es fort fût juste.
Pascal, B. (1814:134)

INTRODUCCIÓN

Esta tesis es una investigación sobre el pensamiento ético-pedagógico de Enrique Dussel, sus consecuencias teóricas y sus posibilidades de aplicación en la praxis educativa de liberación, tanto en ámbitos de enseñanza formales como no formales. En ella se problematiza la *pedagógica* como pieza de singular importancia en el pensamiento del autor, en tanto implica el conocimiento y la indicación de los aprendizajes necesarios para el contexto de aplicación de la ética. Específicamente la *pedagógica* contribuye a la formación de la conciencia crítica individual y social y sus consecuencias emancipatorias. Asimismo, se considera la *pedagógica* como el supuesto principal de la "segunda ética" de Enrique Dussel (1998), aunque en esa obra ni siquiera aparezca mencionada.

Si bien el neologismo *pedagógica* fue propuesto por Dussel en la "primera ética" (1973-77)[1] como sustantivo (la *pedagógica*), también admite ser leído como adjetivo que modifica al sustantivo 'ética' en elipsis ("[ética] *pedagógica*") pues, de hecho, la *pedagógica* constituye una parte de la ética para la liberación. Dussel introdujo este término para referirse a la rama de la filosofía que piensa la relación "cara a cara" que se da entre el padre y el hijo, el maestro y el discípulo, el médico y el enfermo, el filósofo con el no filósofo, el político con el ciudadano, entre otros sujetos que desarrollan un vínculo de afirmación y servicio a Otro (2009 [1977]:57). Dice Dussel:

> "(…) la *pedagógica* abarca todos los servicios (en su sentido socio-político y económico) institucionales, que son de tres tipos: educación, salud y bienestar (Dussel, 2009:105). En tanto servicio, es un dar que se constituye como fin en sí mismo, fundado en la pura gratuidad de quien no espera nada a cambio, más allá de contribuir o *servir* a los procesos que propician

[1] El tema de la *pedagógica* esta tratado específicamente en *Filosofía ética de la liberación*, volumen III: *De la erótica a la pedagógica* (México, EDICOL, 1977), como continuación de los dos primeros tomos de *Para una ética de la liberación latinoamericana*, que se editaron en Argentina en 1973. También en *Filosofía de la Liberación* (Dussel, 1977) y en *Introducción a la Filosofía de la Liberación* (Dussel, 1977a) hay alusiones al tema.

cualquier forma de emancipación. Por eso la *pedagógica* es siempre "lo que se recibe de otro" (Dussel, 2009: 11).

De modo que la *pedagógica* no es en absoluto una cuestión meramente escolar, ni exclusivamente individual. Y, más que una filosofía de la educación, la *pedagógica* puede definirse como **la parte de la ética que estudia la dimensión educativa de toda forma de servicio.**

En tanto esta forma de "dar" es aprendida/enseñada como conducta deseable (liberadora), la *pedagógica* define su espacio en el ámbito de la vida misma, donde se producen relaciones de dominación. El escenario de acción de la *pedagógica*, por eso, abarca tres planos: el plano individual ("hijo-padre"); el social ("juventud-instituciones"); y el mundial ("centro-periferia"), donde es necesario aprender/enseñar a entablar vínculos no opresores, ni excluyentes. Una transformación *pedagógica* profunda contribuiría a la realización de un corte que impidiese la reproducción del círculo vicioso que proyecta indefinidamente las relaciones de dominación. Modificando la pedagogía, es decir, transformándola en *pedagógica* esencialmente ética, sería posible:

a) Una erótica diferente de la hegemónica, predominantemente machista;
b) Una política contraria a la hegemónica, predominantemente injusta y no democrática.
c) Una economía contraria a la hegemónica, basada en una distribución inequitativa de la riqueza.

Dada la profundidad del cambio que la *pedagógica* es capaz de propiciar, esta tesis la investiga en el **campo de la educación** donde todavía prevalece una pedagogía de dominación.

a. Marco teórico

Por el carácter de su objeto de estudio, el marco teórico de esta investigación está acotado a la Filosofía de la Liberación y a algunos desarrollos de interés filosófico de las ciencias sociales, especialmente los de la pedagogía crítica latinoamericana. Específicamente en el campo de la Filosofía de la Liberación,

será decisivo para este trabajo el aporte de Franz Hinkelammert; y, en el campo de la pedagogía crítica, el de Paulo Freire.

Varios historiadores de la filosofía latinoamericana –N.L. Solís Bello Ortiz, M. S. Galindo, M. A. González Melchor, entre otros- sostienen que la Filosofía de la Liberación puede ser concebida como "una herencia filosófica del 68" (Dussel, 2010: 399 ss.), en referencia a los movimientos estudiantiles de París (Francia), Berkeley (Estados Unidos de Norte América), Tlatelolco (México) y Córdoba (Argentina, 1969). Se trató de una toma de conciencia crítica que se dio en la mayor parte de los países periféricos de América Latina, Asia, India y África,[2] consistente en una ruptura epistemológica con las teorías de cuño metropolitano, estadounidense o europeo, siempre hegemónicas desde los tiempos coloniales, tanto en la filosofía como en las ciencias sociales,.

Para entender apropiadamente la Filosofía de la Liberación habría que evitar los siguientes malentendidos (Cerutti, 1992: 190 ss.): a) verla como una corriente homogénea, sin diferencias internas[3]; b) reducirla a sus expresiones marxistas o cristianas "puras"; c) creer que fue la primera filosofía latinoamericana[4]; y d) considerar que es una práctica poco rigurosa o antiacadémica. Evitando caer en estos equívocos, entonces, habría que entender la Filosofía de la Liberación como aquella que "(…) se propone renovar la búsqueda de una filosofía latinoamericana mediante la radicalización del examen crítico de la tradición filosófica occidental y

[2] Los principales aportes fundantes para la Filosofía de la Liberación no latinoamericanos, son: en la India, Ranajit Guha, historiador marxista-foucaultiano, quien criticó las categorías históricas con las que se pretendieron ocultar los procesos de dominación; en África, Paulin Hountondji, que propone la creación de nuevas categorías hermenéuticas para entender la filosofía bantú; y en Palestina, Edward Said, que emprendió una tarea descolonizadora, siendo su obra más representativa *Orientalism* de 1978.

[3] Hugo Biagini, por ejemplo, reconoce al menos cuatro modelos de Filosofía de la Liberación: la línea de Enrique Dussel "anti-ontologista"; la de Rodolfo Kush, de la "fracción nacional populista"; la de Carlos Cullen, "de influencia hegeliana" y la de Horacio Cerutti, defensor de "una visión crítica del propio movimiento" (Biagini, 1989: 309-311).

[4] Dussel reconoce la existencia de una primera Filosofía de la Liberación implícita en la crítica de la conquista de América (1510-1553); la segunda, correspondiente al pensamiento de la primera emancipación, con Alberdi y el romanticismo (1750-1830) y la tercera, propia de la segunda emancipación, a partir de la Filosofía de la Liberación, a fines de la década del '60, del siglo XX (Dussel, 1998a: 5-6).

de una correlativa y complementaria asunción de un compromiso efectivo con la causa histórica de los sectores socialmente marginados" (Casali, 2008: 230).

Franz Hinkelammert, filósofo de origen alemán, nacionalizado costarricense, se incorpora al movimiento de la Filosofía de la Liberación a partir de 1970, con dos preocupaciones centrales: la economía y la teología, de las cuales tiene una visión crítica. Para esta investigación su obra será de vital importancia ya que permitirá reconstruir el "telón de fondo" económico-político de una Latinoamérica devastada por la "(…) privatización de las funciones del Estado (…), la disolución del Estado social, la entrega de las funciones de planificación económica a las empresas multinacionales, y la entrega de fuerza de trabajo y de la naturaleza a las fuerzas del mercado" (Hinkelammert, 1999: 17). Además de proveer una explicación crítica de este escenario, Hinkelammert ofrece conceptos clave como los de "vida", "suicidio colectivo", "criterio de verdad", "principio de factibilidad" o "utopía", que permiten hacer una génesis de estos mismos conceptos en el pensamiento del propio Dussel, deudor en gran parte, de Hinkelammert.

La pedagogía crítica, de impacto en Latinoamérica especialmente a partir de la divulgación de la obra de Paulo Freire, permite reforzar la crítica a los sistemas escolares como subsistemas que reproducen la dominación de clase, de raza y de género. Hay que señalar que en la década de 1960, los llamados "teóricos de la reproducción", en su mayoría provenientes de la Sociología de la Educación, destacaron el papel reproductor de la escuela. Sus principales exponentes son Christian Baudelot y Roger Establet, quienes ofrecen datos empíricos para ilustrar la teoría de Althusser de los aparatos ideológicos del Estado, los norteamericanos Samuel Bowles y Herbert Gintis con su "teoría de la correspondencia" y Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Basil Bernstein que ponen el énfasis en la "reproducción cultural". Una derivación crítica de la "teoría de la reproducción" fueron las llamadas "teorías de la producción" que principalmente desde un marco etnográfico y marxista reconocieron la escuela como un lugar de resistencia frente a los intentos del "aparato estatal" de utilizar la educación como instrumento de dominación. Sus principales exponentes son Martin Carnoy, Peter Mc Laren, Henri Giroux y Michael Apple. Todo ese gran campo crítico pedagógico coincidió

en Latinoamérica con el impacto que entre 1970 y 1980 empezó a causar la obra de Paulo Freire.

El pensamiento freiriano resulta imprescindible para esta investigación, ya que permite ponerle un "cable a tierra" a la *pedagógica* dusseliana facilitando la tarea de llevarla al campo concreto de la educación. El campo educativo que en la concepción freiriana no aparece ni idealizado como fuerza transformadora omnipotente ni negado en su profundo poder transformador (Freire, 1996: 191) es, ni más ni menos, la arena de la "liberación", desde donde es posible superar la contradicción entre opresores y oprimidos (Freire, 2005: 47). La creencia freiriana en el "educador progresista" opuesto al "educador reaccionario" (Freire, 1996: 44), favorece la adopción de un posicionamiento esperanzador frente a la posibilidad de esta "liberación" que empieza en el reconocimiento de la "realidad opresora" por parte de los oprimidos ("concientización"), en diálogo abierto con el "educador progresista" (Freire, 2005: 47ss.). Por su parte, Dussel valora enormemente la propuesta freiriana que define como una "pedagogía planetaria" (Dussel, 1998b: 439) y que dio, en la década de 1970, un impulso extraordinario a la Filosofía de la Liberación.

En síntesis, Hinkelammert y Freire, quienes encarnan las dos grandes vertientes de esta investigación (filosofía y pedagogía crítica) proveen elementos sustantivos para el marco teórico de la escritura de la tesis. La Filosofía de la Liberación, constituye la "atmósfera" general del trabajo, ya que tanto el tema como sus principales referentes, pertenecen a ella.

b. Hipótesis

Se considera **hipótesis principal** de esta investigación la siguiente:

La *pedagógica* formulada en la "primera ética" de Dussel (1973-77) es el principal supuesto de su "segunda ética" (1998) y constituye en sí misma, una *praxis* de liberación.

Hipótesis secundarias:

1. La liberación de la filosofía misma es un "deseducarse" de las filosofías de dominación y un reeducarse en el sentido de la *pedagógica*.
2. Si el punto de partida de la ética dusseliana es la apertura sensible a la interpelación del Otro -según la crítica de Apel (1995), difícilmente universalizable-, la *pedagógica* es la mejor vía de universalización, a largo plazo.
3. La *pedagógica* es una forma de *praxis*, por lo tanto debe ser entendida en una dimensión única donde se articulan teoría y acción.
4. E. Dussel no es solo el autor de la *pedagógica*, sino uno de sus ejecutores, en el ámbito teórico- práctico.
5. Ningún saber –incluido el saber ético- se genera o se enseña sin un proceso previo de "pedagogización", que asegure su inteligibilidad y sentido. Tal proceso tiene que ver con la endoculturación que acontece en la adquisición del lenguaje.
6. Existe una forma de racionalidad, la racionalidad *pedagógica*, -subjetiva, aunque no solipsista- definida como un **método** elegible de construcción, reproducción y crítica del conocimiento y la cultura.

c. Objetivos

Los objetivos de esta investigación, son los siguientes:

a) Promover la instalación de la *pedagógica* en el discurso filosófico, destacando su importancia como *praxis* de liberación.

b) Valorar el papel de la racionalidad *pedagógica* para activar cualquier forma de liberación que permita responder tanto a la "paz" de dominación como a la guerra, con argumentación y diálogo.[5]

[5] Este segundo objetivo se relaciona con la tesis principal de un trabajo de mi tesis de maestría en Pedagogía, donde defino la racionalidad como un método global, que se activa por mediación pedagógica, para lograr los fines de ubicación en el

c) Redimensionar el alcance de la *pedagógica* como condición de posibilidad de la erótica, la política y la económica de liberación, otorgándole un sentido más radical que el que le ha adjudicado el propio Dussel.

d. Justificación

Las razones por las cuales se ha elegido trabajar específicamente la *pedagógica* de E. Dussel tienen que ver, principalmente con dos situaciones, a saber, una teórica y otra, de hecho.

La situación teórica es que la *pedagógica* dusseliana se destaca en América Latina por ser una propuesta crítica acompañada de un pensamiento filosófico integral que aborda cuestiones tanto de tipo económico como político, y todo esto, en el marco de una ética. De este modo, la *pedagógica* ocupa en este sistema de pensamiento un lugar decisivo, incluso de mayor importancia que la asignada por el propio Dussel en la "segunda ética", ya que sin *pedagógica*, no sería posible superar la alienación que produce ser educados bajo esquemas que no impugnan las relaciones de dominación, pues éstas se encuentran totalmente "naturalizadas". Un desafío teórico adicional, consiste en indagar por qué en la "segunda ética" de Dussel (1998), la *pedagógica* no tiene el sitio central que tenía en su "primera ética", lo cual deja los procesos de concientización librados a experiencias fortuitas sobre las cuales no se promueve algún tipo de control o sistematización, claro está, de orden contrahegemónico. ¿Ocupa en la "segunda ética" la militancia política el rol que ocupaba la praxis educativa de liberación, en la década del setenta? ¿Creerá Dussel en la fusión de la figura del "militante revolucionario" con la del "maestro"? ¿O dará por sentada la vigencia de su *pedagógica*, en el entendido de que su nueva ética supera a la anterior, sin reemplazarla?

La situación de hecho, alude al contexto educativo latinoamericano, donde la negación y la exclusión son moneda corriente, en todos los niveles de enseñanza. La visión de la realidad educativa de América Latina que se trae a colación en esta tesis hace referencia a los últimos seis años (2006-2012). Dicha situación puede

---

mundo, claridad conceptual, verdad, validez, entendimiento mutuo, conocimiento y aplicación de medios para constituir una sociedad ética (Véase "Anexo").

ilustrarse con los datos que se presentan a continuación. En el año 2006, de alrededor de 548 millones 723 mil habitantes latinoamericanos, 194 millones vivían en la pobreza[6], de los cuales 71 millones se encontraban en condiciones de pobreza extrema[7]. El 39.8% de la población, incluyendo indígenas marginados, experimentaban pobreza extrema en muchos de estos países y para esta fecha, el 10% más rico de la población recibía entre el 40% y 47%, mientras que el 20% más pobre recibía entre el 2% y el 4% del ingreso total de los países de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2006).[8] Por otra parte, y coincidentemente con la distribución inequitativa de la riqueza, la revista *The Lancet* ofrece un dato revelador respecto de las consecuencias del mantenimiento de las estructuras de dominación: del 100% de las muertes de jóvenes acontecidas anualmente en el mundo, el 97% ocurre en los países periféricos (sólo el 3% en los países centrales), tal como se indica en el siguiente cuadro:

Cantidad de jóvenes muertos por año, en el mundo

Fuente: The Lancet
http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140673609607418/table?tableid=tbl3&tableidtype=table_id&sectionType=red

Países desarrollados	• 8.611 (3%)
Países de bajo y medio desarrollo	• 2.560.220 (97%)
África	• 744.222 (28%)
Latinoamérica	• 171.796 (6%)
R. Mediterránea Oriental	• 282.320 (11%)
R. Europea	• 119.568 (5%)
Sudeste Asiático	• 929.092 (35%)
Región del Pacífico Oeste	• 313.222 (12%)
Mundo	• 2.646.331 (100%)

[6] El concepto general de "pobreza" que aquí se maneja es el que utilizan varios autores, entre los que se encuentra E. Aponte Hernández, según el cual la condición de pobreza se establece como la falta de acceso (insuficiencia o exclusión) a la actividad económica o formas de satisfacer las necesidades humanas básicas de: agua no contaminada, comida, albergue, salud y seguridad que hacen posible el derecho a la vida (Aponte Hernández, 2021). Para Dussel, «pobres» son quienes fueron dejados de lado y abandonados en la exterioridad del sistema.

[7] La OCDE describe el estado de "pobreza extrema" como aquel en el que vive un individuo que dispone para su manutención de solamente dos dólares diarios o menos.

[8] Una actualización de estos datos al año 2012 no indica cambios sustanciales. Un informe del Banco Mundial que relaciona las variables de pobreza y violencia, registra que al día de hoy, 1500 millones de personas que viven en países cuyas tasas de pobreza superan en más de 20 puntos porcentuales las de otros países, están afectadas por ciclos repetidos de violencia. Véase: http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/NEWSSPANISH/0,,contentMDK:22883848~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074568,00.html

Excluidos de la educación formal y, por ende, de toda forma de seguridad laboral, los jóvenes quedan expuestos a la marginación y la violencia. Paralelamente, los documentos sobre políticas educativas afirman que se aspira a la "calidad educativa", entendiendo por ésta un dechado de virtudes burocráticas y administrativas que nada tienen que ver con la equidad o igualdad de oportunidades. Como dice José Díaz Sobrinho, "No existe calidad en los sistemas educativos que marginan ciudadanos, que son excluyentes y en los cuales la inclusión no se atiende a partir de los criterios de pertinencia, relevancia y equidad" (Díaz Sobrinho, 2008: 87). Más si se resignificara actualmente la noción de calidad educativa, en función del grado de inclusión de la educación, la regla sería la mala calidad; la excepción, la inclusión.

La *pedagógica* dusseliana puede ser vista como una vía de liberación de esa concepción de la educación excluyente heredera de la pedagogía de dominación moderna, europea y colonial. A más de treinta años de haber sido escrita, reviste plena actualidad no sólo por la coherencia y profundidad de sus planteos, sino porque la realidad es esencialmente la misma: se siguen enseñando/aprendiendo dogmas que garantizan la perpetuidad de las relaciones de dominación, originadas hace quinientos años.

Ahora bien, ¿qué rol desempeñó preponderantemente la pedagogía en estos cinco siglos? La pedagogía, fue la gran vía para materializar en las escuelas, *el gran proyecto de dominación de Latinoamérica*, basado en la exclusión y la inequidad pero presentado bajo la forma de proyecto "civilizatorio". Todavía hoy la escuela sigue siendo ese espacio de internamiento que pretende modelar las mentes de los niños y los jóvenes para asegurar su inserción social de un modo funcional al sistema hegemónico y llevar un estilo de vida previsible que no ponga en duda el orden establecido. "¿Por qué la *pedagógica* de la liberación?", se pregunta Zacarías Alavi Mamani al presentar la edición boliviana de *La Pedagógica Latinoamericana*. Y responde: "Porque nuestros pueblos sufren la dominación, con la imposición del modelo pedagógico de la modernidad y el capitalismo neoliberal." (Dussel, 2009: 5). Estas palabras, fueron pronunciadas, en enero de 2009.

e. Estado de la cuestión

Es imposible presentar el estado de la cuestión sin afirmar que la *pedagógica* dusseliana es prácticamente desconocida en el mundo educacional latinoamericano. Frente a la gran repercusión que la ética de Dussel ha tenido y tiene en el campo de la filosofía y de las ciencias sociales contrasta, sin embargo, el hecho de que su *pedagógica* no haya impactado en el mundo educacional. Hacer esta afirmación es grave. ya que tratándose de una *pedagógica*, lo normal sería que su contexto bibliográfico "natural" de recepción fuera el relativo a la educación. Sin embargo, si se revisa la bibliografía más importante de este ámbito en las últimas tres décadas, la *pedagógica* de Dussel parece no haber existido. En obras afines a una postura emancipatoria como la de Dussel, se citan todas las corrientes de la pedagogía crítica, sobre todo la línea norteamericana de autores como Michael Apple, Thomas Popkiéwitz, Stephen Kemmis, Wilfred Carr o la latinoamericana inaugurada por Paulo Freire y continuada por autores como Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Adriana Puiggrós y Carlos Cullen. Pero la *pedagógica* dusseliana no aparece citada. Esto no significa que se ignore la ética de Dussel, sobre todo la de 1998, como obra de formación y/o consulta. A ella hay innumerables referencias. Pero no me refiero a eso. Sólo indico que en la producción bibliográfica educacional, hay un desconocimiento casi total de la *pedagógica* dusseliana que puede deberse a diversos motivos, entre los que postulo como los dos principales el hiato curricular existente entre la filosofía y la pedagogía y el impacto de la obra de Paulo Freire en el ámbito pedagógico.

Con el primer motivo señalo que en América Latina la mayor parte de los planes y programas de estudio están totalmente fragmentados. Además de las innumerables fracturas internas que los alejan gravemente de la posibilidad de la interdisciplinariedad, padecen tres hiatos enormes, a saber, el que se da entre la filosofía y las ciencias (y viceversa), el que existe entre la filosofía occidental y las restantes filosofías del mundo y el que hay entre las ciencias humanas y las demás

ciencias y las tecnologías[9]. Bajo este marco general, no es de extrañar que los programas educativos de pedagogía o ciencias de la educación de las principales universidades latinoamericanas carezcan de instrucción filosófica. Y, por lo tanto, que los docentes y alumnos que los ejecutan ignoren los vínculos profundos que existen entre la pedagogía y la filosofía. En este sentido, puede afirmarse que el desconocimiento de la obra de Dussel obedece a un problema más general que es el de la desconexión entre las ciencias de la educación y la filosofía.

Con la segunda motivación, se puede formular la hipótesis de que la obra de Paulo Freire, dada a conocer desde 1959 dieciocho años antes de la publicación de la *pedagógica* de Dussel como parte de la "primera ética"- ocupó el espacio de la reflexión crítica en el ámbito de la pedagogía. En efecto, los textos de Freire cubrieron un vacío de pensamiento crítico en toda la década del sesenta en América Latina, con la divulgación de sus obras anteriores[10] a la *Pedagogía do oprimido* publicada el mismo año de 1970 paralelamente en Nueva York (Herder and Herder) y Montevideo (Tierra Nueva).

Para el año de 1977, cuando Dussel publica el Tomo III de la ética que contiene la *pedagógica*, Freire ya había capitalizado el impacto de su pensamiento en la formación de las nuevas generaciones y estaba instalado en las bibliografías básicas de todo curso de educación o pedagogía críticas, lo cual –creo- contribuyó a que la *pedagógica* dusseliana pasara inadvertida. Además, para el amplio sector de profesionales de la educación con poca o nula formación filosófica dado el hiato curricular al que me he referido anteriormente, Freire ofrecía un estilo carismático de divulgación de "ideas simples" para todos aquellos que querían "cambiar el mundo". Dice Rosa María Torres:

---

[9]) En un trabajo anterior diseño el mecanismo de los bloques formativos para asegurar el ejercicio de la interdisciplinariedad. La intención de los bloques formativos es agrupar materias complementarias (no necesariamente afines) de diferentes ámbitos del conocimiento para abordar integralmente la resolución de problemas prácticos, del mundo real (Bellocchio, 2009: Cap. 3).

[10] *Educação e actualidade brasileira* (Universidade Federal do Recife, 1959), *Alfabetização e conscientização* (Porto Alegre Editora Emma, 1963), *Educação como pratica da libertade* (Río de Janeiro, Paz e Terra, 1967), *Educação e conscientização: extensionismo rural* (México, CIDOC, Cuaderno 25, 1968), *Contribución al proceso de conscientización del hombre en América Latina* (Montevideo, ISAI, 1968), *Acción cultural para la libertad* (Santiago, 1968), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (Santiago, ISIRA, 1969).

"*Pedagogia do oprimido* es uno de esos libros sobre la educación latinoamericana de mayor impacto y permanencia en las últimas dos décadas. Preñado de ideas simples y, por ser simples, revolucionarias, fecundó una generación de jóvenes que entonces buscábamos caminos para cambiar el mundo y para insertarnos en la realidad de nuestros pueblos." (Gadotti M.; Torres, C. A., 2001: 254).

En, la *pedagógica* de Dussel constituye un territorio todavía inexplorado y de gran fertilidad teórica para el fundamento de la praxis de liberación. Este trabajo espera ser una primera contribución a ello.

f. Organización y metodología

La tesis consta de dos partes: la primera dedicada a contextualizar la filosofía ético-*pedagógica* de Enrique Dussel en el ámbito de la filosofía práctica latinoamericana, siguiendo el hilo conductor de la noción de "liberación" y su contraparte histórica en las experiencias de educación popular; la segunda a la problematización de la *pedagógica*, como el principal supuesto de la "segunda ética" de Dussel y condición necesaria para la praxis moral.

Cada parte contiene cuatro capítulos que permiten un acercamiento gradual al tratamiento específico de la tesis y, por ende, al cumplimiento de los objetivos propuestos. Para favorecer dicho acercamiento se han trabajado tres grupos de conceptos, a saber, filosóficos, pedagógicos e históricos:

a) filosóficos: "filosofía", "ética", "filosofía de la educación", "Filosofía de la Liberación", "alteridad", "otro", "vida", "vida concreta", "servicio" y "praxis moral", entre otros conceptos necesarios para diferenciar el posicionamiento dusseliano de planteos europeos y latinoamericanos, en relación especial con las filosofías de Karl-Otto Apel y Franz Hinkelammert. Estas acotaciones conceptuales sirven para sentar las bases de la ética *pedagógica* en Dussel.

b) pedagógicos: "pedagogía", "educación", "modelo educativo", "educación formal, informal y no formal", "educación bancaria", "pedagogía del oprimido" y demás conceptos que permiten delimitar el campo pedagógico como uno de los espacios privilegiados –aunque no el único- para la aplicación de la *pedagógica* dusseliana.

c) históricos: además de realizarse una revisión de las principales experiencias latinoamericanas de “educación popular”, se analizan términos como “colonia”, “barroco”, “descubrimiento”, “culturas prehispánicas”, “mayas”, “aztecas”, “incas” y diversos términos con los que se ha denominado al territorio latinoamericano, a saber, ‘Indias Occidentales’, ‘Nuevo Mundo’ o ‘Nuevo Orbe’ en el Siglo XVI y XVII, e “Hispanoamérica”, “Iberoamérica” y “Latinoamérica” en el Siglo XVIII, observándose en esta última expresión (Latinoamérica) una ampliación de la extensión del término cuando ya estaban claramente planteados los intereses franceses en los territorios “descubiertos” y reconociéndose además, que todos estos nombres tienen un carácter eurocéntrico y excluyente ya que ignoran a las comunidades de origen indígena y afroamericano que no sólo habitaron (y cuyos descendientes aún hoy habitan) el territorio aludido, sino que fueron decisivas en la composición y el carácter de la población, tanto por su número como por su cultura. En general, todos los términos históricos que aparecen en el trabajo sirven para criticar el eurocentrismo y el racismo, con lo que se han construido los relatos hegemónicos de la filosofía y, en general, de la historia latinoamericana.

En la segunda parte nuevamente los principales conceptos que se problematizan son predominantemente filosóficos, pedagógicos e históricos.

a) filosóficos: ‘lo universal abstracto’, ‘realidad compleja y concreta’, ‘principio’, ‘criterio universal material’, ‘responsabilidad por su propia vida’, ‘corresponsabilidad por la comunidad de vida’ y ‘arquitectónica de la ética de la liberación’, entre otros conceptos que habilitan una crítica de las pedagogías funcionales al sistema vigente. El manejo de estos conceptos facilita el establecimiento de criterios de evaluación que permiten diferenciar la pedagogía tradicional de la *pedagógica* dusseliana y ver hasta qué punto ésta se halla implícita en la “segunda ética” de Dussel, que denomino ‘ética del 98’. Otros conceptos clave de la segunda parte serán los de ‘falacia naturalista’ y ‘razón formal’ cuya crítica le permite a Dussel sostener que nadie puede actuar desde su cultura, sin institucionalizar la obligación de producir, reproducir o desarrollar lo que ha definido como ‘vida buena’, desde su horizonte histórico concreto.

b) Los conceptos pedagógicos que se utilizan en esta segunda parte no son "pedagógicamente puros", ya que se trata de ver en clave pedagógica lo que Dussel presenta como discurso filosófico, o bien, se analizan conceptos fronterizos de la ética y la educación. Por ejemplo, se identifica la omisión de un momento pedagógico como la que acontece cuando en la ética del 98 se definen los tres ámbitos de lo real (lo vital subjetivo, lo cultural y lo productivo) o la presencia de la dimensión *pedagógica* en el quinto momento de esta ética, donde Dussel reconoce como un antecedente cercano la experiencia de la intersubjetividad como comunidad de víctimas en Paulo Freire. No obstante esta presencia es "silenciosa", ya que pese a la importancia máxima otorgada a la necesidad de que la víctima "aprenda" y "estudie" las causas de su victimación, Dussel no hace ninguna referencia explícita a la *pedagógica*, fundada por él, veintiún años antes.

c) históricos: en la segunda parte los conceptos de este orden, al igual que los anteriores, no son específicamente "históricos", ya que integran un área de significados compartidos por la ética, la política y la pedagogía. Los principales conceptos de este tipo son los de 'neoliberalismo', 'imperialismo' y 'globalización' que permiten ubicar la *pedagógica* en el contexto de la realidad mundial contemporánea.

El trabajo se completa con una introducción que antecede a ambas partes, una conclusión general y un anexo donde se desarrolla la noción de 'racionalidad pedagógica', tema central de mi tesis de Maestría en Pedagogía (2005) y cuya influencia fue de vital importancia para esta investigación.

La tesis se ha organizado de modo tal que los temas y problemas que en ella se trabajan siguen un criterio de orden y prioridades, a la vez:

1. conceptual (se aclaran los principales conceptos que habrán de utilizarse),
2. cronológico (se hace un recorrido histórico por las principales teorías *pedagógica*s y modelos educativos),
3. ideológico (se consideran especialmente aquellas teorías y modelos de carácter emancipatorio) y

4. geográfico (se tienen en cuenta prioritariamente teorías y modelos de algunos países latinoamericanos, especialmente de México)[11].

Este criterio permite un acercamiento creciente al tratamiento del tema específico de la tesis, que va *in crescendo* desde el capítulo primero, en adelante.

La metodología que se utiliza es predominantemente hermenéutica, basada en el análisis y la comprensión de los textos mencionados; también se hacen referencias metalingüísticas, establecimiento de semejanzas y diferencias entre conceptos, identificación justificada de rupturas y continuidades discursivas, detección de falacias, propuestas de instancias alternativas, etcétera. La idea principal apunta a la aplicación de un pensamiento crítico basado en la denuncia de la injusticia, la exigencia de transformación de la sociedad y la propuesta de vías que propicien la constitución de una sociedad ética. Todo ello enmarcado, desde luego, en mi visión particular de los asuntos tratados, por lo tanto, sujeto a duda y expuesto a la crítica del lector. Como dice Umberto Eco:

"(...) todos los razonamientos humanos sobre hechos, decisiones, creencias, opiniones y valores ya no se consideran como obedientes a una razón Absoluta, sino que se los ve en su relación mutua con elementos valorativos, afectivos, valoraciones históricas y motivaciones prácticas. En esa perspectiva, el discurso persuasivo se despoja de su aura de fraude que lo rodeaba (...) y pasa a ser una técnica de la interacción discursiva racional, sujeta a la duda, a la revisión, condicionada por una serie de elementos extralógicos" (Eco, 2000: 386 ss.).

g. Resumen del contenido

A. PRIMERA PARTE

Capítulo I: **"La Filosofía de la Liberación en el contexto del pensamiento latinoamericano"**. En este capítulo se clarifican algunos conceptos centrales de la tesis, procediéndose de lo general a lo particular. Primero, se establece a qué se llama 'filosofía' y sus diferencias con la noción de 'pensamiento filosófico' y 'movimiento filosófico'. Luego, se define a qué se llama 'filosofía latinoamericana' y, en el siguiente punto, qué se entiende específicamente por "filosofía latinoamericana de liberación". En estos apartados se tendrá en especial

[11] País donde vive y trabaja la autora de esta tesis desde hace varios años.

consideración la concepción de la filosofía intercultural, compartida por Dussel, que:

> "(…) pone en cuestión el prejuicio que excluye de la filosofía modos de pensamiento que no condicen con los consagrados en las academias porque se los supone irracionales, mitológicos o religiosos y procura una reformulación del sentido y la tarea de la filosofía recurriendo a los saberes análogos presentes en las diversas tradiciones culturales del mundo" (Bonilla, 2010:17).

El capítulo termina con la presentación de una síntesis de los períodos por los que ha atravesado el pensamiento de Dussel, de modo de contar con una herramienta que permita ubicar cronológicamente y con las características que correspondan en cada caso, los temas y problemas tratados en el trabajo.

Capítulo 2: La filosofía de Enrique Dussel. Referencias europeas y latinoamericanas: En este capítulo se retoma el tema de la vida, obra y pensamiento de Enrique Dussel, para pasar en el punto siguiente a la formación de su pensamiento "propio", después de un largo período de búsqueda y definición. Luego de hacer una revisión del período que puede llamarse de "politización de la filosofía heideggeriana", se investiga el vínculo de Dussel con otros filósofos europeos con quienes mantuvo un fértil "diálogo" que lo condujo a la plena madurez de su pensamiento. En tal sentido, el punto siguiente se destinará al estudio de la relación con Karl-Otto Apel, analizando algunos textos en torno a la polémica mantenida por ambos, para pasar luego a la relación con Karl Marx, cuya relectura, le permitió realizar una crítica al sistema vigente, en la actualidad.

Los puntos subsiguientes están referidos a la relación de Dussel con dos filósofos latinoamericanos, Raúl Fornet Betancourt –artífice de los encuentros con Karl-Otto Apel- y Franz Hinkelammert, con quien Dussel comparte filias y fobias, al adoptar y rechazar prácticamente las nociones más importantes de su ética, en plena sintonía con la del filósofo costarricense.

Capítulo 3: Síntesis de las ideas pedagógicas en América Latina hasta el Siglo XIX: Este capítulo se detiene en una revisión histórica de las principales ideas *pedagógica*s latinoamericanas, con especial hincapié en las relaciones existentes

entre los conceptos de ‘pedagogía’. ‘educación’ y ‘modelo educativo’. Esta última noción es de singular importancia para constatar cómo a lo largo de los siglos los procesos educativos respondieron a los intereses políticos y económicos dominantes, sin que se adviertan en ellos fisuras ni micromodelos contrahegemónicos de relevancia. De singular valía para el desarrollo de esta parte de la investigación fue la lectura de Gregorio Weinberg, cuya investigación ofrece “pistas” bibliográficas que permiten una reconstrucción histórica afín a los posicionamientos de Dussel, es decir, opuesta a la visión europeizante de raigambre hegeliana, impuesta en Latinoamérica desde la mirada del “conquistador”. En este capítulo se hace una periodización de la pedagogía latinoamericana, que va desde las pedagogías sustentadas por los pueblos originarios de América –mayas, aztecas, incas y guaraníes-, la pedagogía de la “conquista”, la pedagogía de la Ilustración y la del pensamiento de la independencia hasta la pedagogía positivista, donde se hace referencia a dos autores representativos: Gabino Barreda, en México, y Domingo F. Sarmiento, en Argentina. Esta periodización continúa su desarrollo en el capítulo siguiente.

Capítulo 4. Principales experiencias latinoamericanas de educación popular. Hacia el siglo XX: de la totalidad a la alteridad. El Capítulo 4 comienza con la definición de ‘pueblo’ vigente en tiempos de la “primera ética” de Dussel, a fin de definir luego ‘educación popular’ y ver la trayectoria de esta noción a través de diversas experiencias latinoamericanas que se dieron en América Central, en el área andina, en la cuenca del Plata y en Brasil. La idea de este capítulo es hacer un recorrido por la línea contrahegemónica de la historia de la educación latinoamericana, hasta empalmar con la última fase de las ideas *pedagógica*s tratadas en el capítulo anterior, y reconocer las bases de la *pedagógica* dusseliana, en el pensamiento de autores como Aníbal Ponce, en Argentina; Carlos Mariátegui, en Perú y Paulo Freire, en Brasil. Para este propósito se toma en consideración la obra de Adriana Puiggrós, quien pese a las diferencias con Enrique Dussel aporta a este trabajo la especificidad de sus investigaciones, coincidentes con la temática de esta tesis.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 5: Relaciones entre la *pedagógica* y la ética, en la filosofía de Enrique Dussel: El capítulo quinto analiza las relaciones teóricas internas entre la *pedagógica* y la ética, en el segundo y el cuarto período de la filosofía de Dussel. A partir de estos planteos comienza a confirmarse la hipótesis de la *pedagógica* como condición necesaria para la praxis moral. En efecto, en el segundo período, que corresponde a la concepción de la *pedagógica*, Dussel advierte la radicalidad de la *pedagógica* que prácticamente queda homologada con la filosofía emancipadora, en tanto permite la apertura al "cara a cara" que desencadena la moralidad misma. En este sentido la *pedagógica* es una condición necesaria para la praxis moral. Por un lado, es parte de la ética y, por el otro, permite el acceso al contexto de aplicación de dicha ética. Cuando Dussel define la noción de "liberación" como, antes que nada, un "despojarse de la filosofía de dominación" está significando, entonces, que hay que liberarse de la investidura *pedagógica* tradicional, hay que "deseducarse" para reeducarse críticamente es decir, en apertura a la alteridad. Como el acto moral se concreta en el nivel de la onticidad de la vida, es necesario encontrar las mediaciones categoriales que permitan pasar de "lo universal abstracto" -el conjunto de principios universales como, por ejemplo, "no matarás"- a la complejidad de la "vida concreta". Es decir, hay todo un acompañamiento pedagógico del acto moral, que permite el paso de lo abstracto a lo concreto. En este punto, tendrá relevancia la referencia al debate "Enrique Dussel-Julio Cabrera". Este último, experto en lógica formal, identifica una aparente contradicción entre el principio universal material de defensa irrestricta de la vida y los "heterocidios"[12] que se cometen en las luchas de liberación. Sin embargo, Dussel logra disipar la contradicción, cuando fundamenta que la adhesión a un principio universal (por ejemplo, 'no matar'), no impide que se cometa alguna forma de homicidio (suicidio o heterocidio), si se trata de una decisión tomada por la "dignidad" (en el caso de dejarse morir en una huelga de hambre, por ejemplo, o en el caso de matar en legítima defensa, ante un ataque a alguien inocente e indefenso).

[12] Neologismo que introduce Cabrera para referirse a la "muerte que se causa a otro" en reemplazo de "homicidio" que no permite diferenciar si es dar muerte a otro o a uno mismo.

Capítulo 6: La presencia de la *pedagógica* en la ética de 1998: El sexto capítulo se aboca a desarrollar expresamente el tema de la presencia de la *pedagógica* del 73-77 en la ética del '98 del siglo pasado, es decir, una parte sustantiva de la hipótesis principal. Para ello destaco la *pedagógica* como un supuesto que vuelvo explícito como soporte de la realidad en las tres dimensiones que indica Dussel: el ámbito de la vida del sujeto ético, el mundo de las culturas y de la interculturalidad y el horizonte de los medios-fines. Aquí se pone de manifiesto que Dussel descubre la ética en la onticidad en la vida material de cada quien y que, en este sentido, realiza un aporte significativo para una forma de liberación contextual y concreta, particular y universal, a la vez. Sin embargo, descuida la oportunidad de destacar la radicalidad y alcance de la *pedagógica* sin la cual tal ética no sería posible. Por ejemplo no advierte entre otros casos semejantes, que si la falacia naturalista de Hume fuera superable de hecho, sería por mediación *pedagógica* pues si *se supiera* que la vida de todos es fuente de valor, *se aprendería* a cumplir con el deber de cuidarla. O que, por ejemplo, si por mediación *pedagógica* se superara el pensamiento alienado, se facilitaría la conformación de una conciencia autónoma que ejerciera una ciudadanía emancipatoria. O que si *se aprendiera* a desnaturalizar la noción de violencia de dominación, *se sabría* cómo orientar la lucha contra la violencia y evitar su institución.

Capítulo 7: Enrique Dussel: El ejercicio de la *pedagógica:* en este capítulo se detectan los mecanismos de pensamiento crítico aplicados en el ejercicio de su *pedagógica*. Entre ellos, se mencionan, en el plano teórico: a) el desenmascaramiento de relatos oficiales, b) la identificación de mitos y falacias, c) el análisis de matices semánticos, d) las polémicas con representantes de filosofías eurocéntricas, e) la utilización permanente de recursos didácticos; y, en el plano práctico, f) el ejercicio de la docencia y g) el apoyo a los movimientos de liberación.

Conclusiones: Tal como se ha visto específicamente en la Segunda Parte de la tesis fue posible confirmar la hipótesis de que la *pedagógica* –formulada en la "primera ética" de Dussel (1973-77)- es el principal supuesto de la "segunda ética" (1998) y en sí misma una forma de *praxis* moral. Ningún universal abstracto podría ser conocido y valorado y menos aún "aplicado", si no fuera posible "concebir" las mediaciones categoriales para adaptarnos a las exigencias de la vida concreta. Tampoco podría pensarse en un proceso de concientización de las víctimas, si no hubiera un proyecto liberador contrahegemónico; menos aún, difundir entre ellas planes de resistencia o alguna otra medida tendiente a la reversión de cualquier tipo de situación opresiva o de exclusión. Por lo tanto, sin *pedagógica*, directamente no habría praxis moral.

Las hipótesis secundarias que se han podido confirmar en el cuerpo del trabajo son las siguientes:

a) la liberación de la filosofía misma es un "deseducarse" y un reeducarse en el sentido de la "*pedagógica*";

b) si el punto de partida de la ética dusseliana es la apertura sensible a la interpelación del Otro -según la crítica de Apel (1995), difícilmente universalizable-, la *pedagógica* es la mejor vía de universalización, a largo plazo;

c) la *pedagógica* es una forma de praxis, por lo tanto debe ser entendida en su doble dimensión de teoría y acción;

d) la *pedagógica* es la condición de posibilidad de la erótica, la política y la económica de liberación; por consiguiente puede considerarse que tiene un sentido más radical que el que Dussel le adjudica;

e) Enrique Dussel no es solo el autor de la *pedagógica*, sino uno de sus ejecutores, en el ámbito teórico- práctico;

f) ningún saber –incluido el saber ético- se genera o se enseña, sin un proceso previo de "pedagogización", que asegure su inteligibilidad y sentido. Tal proceso tiene que ver con la endoculturación que acontece en la adquisición del lenguaje;

g) existe una forma de racionalidad, la racionalidad pedagógica, -subjetiva, aunque no solipsista- definida como un **método** elegible de construcción, reproducción y crítica del conocimiento y la cultura.

Anexo: Por último, la obra se completa con un Apéndice donde se aclararán las principales nociones referidas a la racionalidad *pedagógica*, a fin de presentar sintéticamente el desarrollo de una de las hipótesis secundarias del trabajo.

CAPÍTULO 1

LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN EN EL CONTEXTO DEL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO Y EUROPEO

1. 1 ¿A qué se llama *'filosofía'*? Diferencias con la noción de *'pensamiento filosófico'* y *'movimiento filosófico'*.

Situar un trabajo en el marco de la filosofía latinoamericana, conduce al planteo de otros interrogantes como, por ejemplo, los que preguntan por la legitimidad de las filosofías regionales y su *status* epistemológico para formar parte de una historia mundial de la filosofía, por sus características, sus filósofos más representativos y en general, conduce a replantear qué se entiende por 'filosofía' ya que de esa respuesta matriz dependerán las demás. Una prueba de que todavía no hay acuerdo unánime en reconocer a la filosofía latinoamericana como tal, es que en el libro *The Sociology of Philosophies* de Randall Collins (2000), que reúne información sobre filósofos de todo el mundo, no hay un solo renglón dedicado a los filósofos latinoamericanos.[13] Algo parecido sucedió con el *Diccionario de Filosofía* de José Ferrater Mora, en relación a la expresión 'Filosofía de la liberación' que ni siquiera es mencionada en el apartado de 'Filosofía americana' donde sólo aparecen nombres de filósofos que han tenido una visión preponderantemente eurocéntrica; el colmo es que sí aparece el término 'Filosofía latinoamericana', pero remitiendo a 'Filosofía americana', es decir, sugiriendo que si existiera alguna filosofía latinoamericana, sería la que se hace desde los distintos países de América Latina pero con visión eurocéntrica (Ferrater Mora:1984, T2, p. 1228).

Obviamente, para Randall Collins, la filosofía latinoamericana existe tanto como la filosofía de la liberación para Ferrater Mora. Afortunadamente, en el siglo XX, se encuentran las obras de Abellán (1978), Izuzquiza (1983), Beorlegui (1988), Palacios (1990) y en lo que va del Siglo XXI, tanto la filosofía latinoamericana como la filosofía de la liberación se han labrado un espacio propio e indiscutible, tal como lo testimonian obras recientes de historiografía filosófica, como *El pensamiento latinoamericano*, de Carlos Beorlegui, el *Diccionario del pensamiento alternativo*, de Arturo Roig y Hugo Biagini, el *Diccionario de Filosofía Latinoamericana* dirigido por Cerutti Guldberg, entre otras.

Pero, como ya se ha señalado, el problema radica en determinar a qué se llama específicamente 'filosofía'. Si se maneja el término en un sentido muy estricto, con una

[13] Enrique Dussel, menciona amargamente esta situación en la Introducción a *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"* -mil ciento once páginas dedicadas a su relevamiento histórico general- a la vez que incita a la organización de una comunidad filosófica que permita mejorar esta magna obra, en sucesivas ediciones. Véase, op. cit., pp. 7-8.

enorme carga designativa, obviamente serán pocas las obras que la satisfagan. Y hasta se corre el riesgo de que a determinada filosofía, como ocurrió con la griega, por ejemplo, se la convierta en el criterio mismo del filosofar, al grado de desconocerse toda aquella expresión que no caiga bajo su paradigma. Tal es el caso de la mayor parte de los filósofos europeos[14] para quienes la filosofía griega constituyó el origen y, a la vez, el criterio de todo filosofar.

La forma que encontró Dussel para reconocerle un categórico *status* filosófico no sólo a las obras producidas en Latinoamérica sino también a las nacientes filosofías urbanas anteriores a la conquista, además de las que forman parte del enorme universo de las filosofías orientales, fue manejar el término 'razón' en sentido amplio. Tan amplio, que el mito –tradicionalmente opuesto a ella- es considerado por Dussel como una forma de razón, ya que un mito es capaz de ofrecer "razones" o "fundamento" a los problemas ontológicos de cualquier sociedad.[15] Estos problemas genuinamente filosóficos son llamados por Dussel "núcleos problemáticos" y son los cuestionamientos sobre el origen del ser, el bien, Dios, la nada, el tiempo, el mundo… entre otros temas clave que componen todas las cosmovisiones que históricamente construyó la humanidad, a través de sus pueblos. Dice Dussel:

> "La producción de mitos fue el primer tipo racional[16] de interpretación o explicación del entorno real (del mundo, de la subjetividad, del horizonte práctico ético, o de la referencia última de la realidad que se describió simbólicamente)." (Dussel, 2010:15).

Por eso para Dussel es errado hablar del pasaje del *mythos* al *logos*, con la pretensión de significar el paso de lo salvaje a lo racional, de lo concreto a lo abstracto o de lo sensible a lo conceptual. Tal pasaje es más bien un progreso en el orden de la univocidad

[14] Jaspers, quien reconocía las tradiciones filosóficas de China, India y Grecia fue una excepción.

[15] Según Mircea Eliade, los griegos fueron vaciando progresivamente al *mythos* de todo valor religioso o metafísico. Opuesto tanto a *logos* como más tarde a *historia*, *mythos* terminó por significar todo «lo que no puede existir en la realidad. Nuestra investigación se dirigirá, en primer lugar, hacia las sociedades en las que el mito tiene —o ha tenida hasta estos últimos tiempos— 'vida', en el sentido de proporcionar modelos a la conducta humana y conferir por eso mismo significación y valor a la existencia. Comprender la estructura y la función de los mitos en las sociedades tradicionales en cuestión no estriba sólo en dilucidar una etapa en la historia del pensamiento humano, sino también en comprender mejor una categoría de nuestros contemporáneos.». Véase: Mircea Eliade, *Mito y realidad*, localizable en:

http://www.mercurialis.com/RYFT/PDF/Mircea%20Eliade%20-%20Mito%20y%20Realidad%20-%20Capitulo%20I%20y%20II.pdf

[16] El subrayado es mío.

de los términos, pero también es una involución en el orden de la "sugestión de sentido". Los mitos, esos relatos que guardan la memoria de las comunidades desde el III Milenio a.C. en Mesopotamia o Egipto, y desde antes del I Milenio en Mesoamérica, han sido recordados y transmitidos de generación en generación primeramente en forma oral, luego compilados e interpretados y tienen sentido para la vida presente de diversos grupos humanos. Es decir que los mitos cobran interés no como reliquias del pasado, sino por la fuerza con que impactan en el conjunto de creencias vigentes en las diversas comunidades.[17] En palabras de Dussel, el pasaje del *mythos* al *logos* "se cumple desde una narrativa con un cierto grado de racionalidad a otro discurso con un grado diverso de racionalidad". (Dussel: 2010, 16).

Con este concepto de racionalidad -como de una coherencia explicativa, que puede tener distintos grados de desarrollo- Dussel dispone de un criterio amplio para definir la filosofía.[18] Toda respuesta a los llamados núcleos problemáticos, por más carga mítica que posea, en tanto búsqueda de saber, será filosófica. Amar el saber, querer buscarlo, lo que significa 'filosofía' etimológicamente es para Dussel –en la actualidad- (Dussel: 2010) la primera condición del filosofar que, satisfecha, da lugar a la filosofía. Paradójicamente, descentrándose de la filosofía griega, Dussel recupera el sentido etimológico del filosofar griego, como *amor a la sabiduría*. Por eso, Dussel no distingue entre pensamiento filosófico y filosofía. Es más, utiliza como sinónimos ambos términos, como se observa en la obra *El pensamiento filosófico*[19] *latinoamericano, del Caribe y "latino"*, donde en el primer capítulo se pasa a hablar, sin más, de filosofía náhuatl, maya, tupí guaraní, etcétera.[20]

La filosofía, entonces, en la actual concepción de Dussel, es un discurso vinculado a los núcleos problemáticos de una sociedad y admitiría respuestas de distinto grado de racionalidad. El denominador común de toda expresión filosófica sería, por un lado, integrar una cosmovisión y, por el otro, condensar la sabiduría de una comunidad, en un

[17] Mircea Eliade, *ibíd.* Éste es el carácter que quiso recuperar Eliade en sus investigaciones sobre el mito, relato capaz de *"proporcionar modelos a la conducta humana y conferir por eso mismo significación y valor a la existencia"*.

[18] Dussel también utiliza el término racionalidad en un sentido restringido, como inteligencia que valora y respeta la vida propia y ajena.

[19] El subrayado es mío.

[20] En este mismo sentido, el pensador Carlos Lenkersdorf (2005:11), afirma que "la presencia de los mitos no obstruye el pensamiento racional. El "mito de la caverna" de Platón lo confirma de forma contundente."

momento determinado, aunque contenga reflexiones de carácter mítico religioso. Sin embargo, la presencia de este tipo de reflexiones hace que sea más adecuado, a mi juicio, hablar de "pensamiento latinoamericano", más que de filosofía latinoamericana, pero Dussel, con la amplitud de significado que le asigna al término, como se ha visto, no hace esta distinción.

Mi punto de vista es que, en el marco del pensamiento filosófico latinoamericano, hubo componentes filosóficos, de interés metafísico, gnoseológico o ético, pero que la *filosofía*, en sentido estricto, se constituirá siglos más tarde. Posición que, por otra parte, sostuvo el propio Dussel en *Historia de la filosofía y Filosofía de la liberación*, donde afirma que "el pensamiento prehispánico (…) debería ser denominado 'pensamiento' y no propiamente 'filosofía' (Dussel: 1998a, p. 17). Aunque hablar de pensamiento filosófico no significa degradar la filosofía que el pensamiento contiene, sostengo que hay filosofía, propiamente dicha, si hay:

1) elaboración de un discurso autorreferente (consciente sí) y metódico;
2) construcción cognitiva de un objeto propio en situación y
3) uso del saber filosófico para beneficio de las comunidades que lo producen y enseñan.

1) La elaboración de un discurso autorreferente y metódico, alude a dos cosas. Primero, a la constitución consciente -por parte del filósofo- de un espacio de reflexión propio; o bien, a la pregunta que los filósofos se hacen por la filosofía misma: determinar qué es la filosofía es el primer problema filosófico. En tal sentido, cuando Juan Bautista Alberdi se pregunta por la posibilidad de que en América se geste una filosofía propia, cómo debería ser y qué misión tendría que cumplir, ya habría filosofía.[21] Y segundo, a la elaboración de un discurso ordenado, crítico, comunicable y corregible, que asegure resultados reconocidos como válidos.

[21] Juan Bautista Alberdi. (1842). *Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea.* Allí, se afirma: "la filosofía americana debe ser esencialmente política y social en su objeto, ardiente y profética en sus instintos, sintética y orgánica en su método, positiva y realista en sus procederes, republicana en su espíritu y destinos." Véase texto completo en: http://www.hacer.org/pdf/Ideas.pdf

2) La construcción de un objeto propio y situado, y la adopción de un método, se implican mutuamente, porque el objeto del filosofar determina, en cierto modo, el camino a seguir. A diferencia del objeto científico que es algo puntual, una parte de algo, el objeto filosófico pretende dar una visión respecto del fundamento de todo lo que es: *la vida, el bien, el mundo, el tiempo, el ser, la verdad, la realidad, la ciencia… y la filosofía misma*. Y este objeto sólo se construye en una reflexión racional, original, argumentada… y situada. Es decir, el objeto del filosofar aparece en el ejercicio mismo del filosofar y en el medio mismo donde la filosofía es posible. La idea de una filosofía universal y perenne es, paradójicamente, un invento europeo; es la pretensión de universalidad de una particularidad históricamente situada.

3) Que la filosofía consista también en el uso del saber para beneficio de las comunidades que lo producen y enseñan es una referencia explícita al *Eutidemo* de Platón[22], donde se reconoce que de nada serviría el saber que nos permitiera convertir las piedras en oro si no nos supiéramos servir del oro; o de nada serviría la ciencia que nos diera la inmortalidad si no supiéramos luego qué hacer con ella. Continuando con la analogía, de nada serviría generar un saber filosófico si las respuestas dadas a los núcleos problemáticos que se les plantean a las diversas comunidades filosóficas no les permitiesen orientarse mejor en la vida y enseñar a los demás los resultados de su investigación. Y cuando la filosofía se define como filosofía de la liberación, su fin se explicita y complejiza porque es un reflexionar consciente de sí y metódico, dirigido a eliminar todas las formas de dominación y a enseñar a los demás cómo esto sería posible.

De las tres condiciones que pocas veces se dan juntas en textos prehispánicos o ya latinoamericanos posteriores a la "Conquista", la más difícil de satisfacer es la de autorreferencialidad, la de conciencia de sí y, por ende, también de sus implicancias metodológicas.

[22] Eutid., 288e-90d

En este trabajo, -siguiendo, en gran medida, a Raúl Fornet Betancourt[23]- diferenciaré los términos 'filosofía', 'pensamiento filosófico' y 'movimiento filosófico'. A diferencia de la filosofía, definida en párrafos anteriores, el pensamiento filosófico, puede encontrarse -por un ejercicio de análisis- en la literatura, la religión o los relatos míticos, porque se halla "mezclado" en estas obras; por ejemplo, en el Popol Vuh de la cultura quiché, en los poemas de Netzahualcóyotl o en la obra de Juana Inés de la Cruz.[24] Se trata de un conjunto de ideas que proviene de la filosofía pero que se halla fuera de un sistema propiamente filosófico, integrando el corpus de otro tipo de saber.

Y, el movimiento filosófico, es la filosofía que inhiere en el tejido social, que está presente en las creencias y opiniones de la gente, en sus modos de opinar, argumentar y posicionarse frente al mundo. Acá la filosofía aparece en la cultura de las distintas comunidades y puede rastrearse tanto en la lengua, como en las tradiciones de un pueblo o país. Se halla, asimismo, en los fundamentos de las políticas, en el púlpito, en la orientación dada a la economía o la educación… En fin, la filosofía como movimiento, o filosofía "inculturada", dista muy poco de la vida social misma y reviste un especial interés para este trabajo pues es en ella donde debería empezar por incidir específicamente una pedagogía de liberación. Porque ésta es la dimensión de la filosofía (y de la realidad social) donde aparece el concepto (y el fenómeno) de la alienación, al que tanto hicieron referencia autores como Augusto Salazar Bondy, o en su momento Paulo Freire o en la actualidad, Raúl Fornet Betancourt o Enrique Dussel.

En estas tres expresiones, hay filosofía… pero con distintos grados de racionalidad. Es decir, no es lo mismo el logos filosófico del discurso de un Enrique Dussel o de un Arturo Roig, que el logos presente en los mitos prehispánicos o el logos que alienta las luchas de liberación en cualquier parte del mundo (o su contraparte, el logos de dominación). Pero estas tres expresiones, además, no se dan aisladas; hay una influencia recíproca entre las tres, de modo que lo que ocurre en una de ellas puede incidir en las

[23] Véase: "La fecundidad de la filosofía latinoamericana: Raúl Fornet Betancourt". Entrevista localizable en: http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12593512008033748532624/014178.pdf?incr=1

[24]Cuestión aparte es el caso del poema filosófico, pongamos por caso, el *Peri Pýseos* escrito por Parménides, aproximadamente, entre 480 y 475 aC., donde la forma del poema está subordinada a su tema, estrictamente lógico o metafísico, según se lo vea. O el otro extremo, el de la presencia de los mitos en la obra filosófica de Platón. Pero en la literatura latinoamericana originaria no se han dado estos casos, pese a que, como se verá a continuación, hay en ella algún manejo incipiente de ideas abstractas, de carácter filosófico. Véase el Poema de Parménides *Peri Pýseos* en:

http://www.galeon.com/filoesp/Akademos/textos/parmen.htm

otras. Parte de las ventajas en las que seguramente pensaba Platón, está en que del saber académico pueda llegarse al saber popular, tornándolo cada vez más crítico. Es que, generalmente, lo que ocurre a nivel de la filosofía académica, impacta en las artes, la política o el derecho, o alimenta el "espíritu" o la cultura de un pueblo. Pero otras veces, la fuerza de un movimiento encarnado en algún tipo de lucha popular, puede suscitar interés filosófico y generar un pensamiento que lo vuelva objeto de su reflexión.

Juan Bautista Alberdi, en su disertación de 1842, titulada *Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea*, sostiene que la filosofía hispanoamericana "está llamada a ser práctica", es decir, aplicada a la solución de problemas y a la promoción de una vida civilizada en nuestra sociedad.[25] Esta concepción, en un contexto diferente, también es compartida por Dussel, cuando insiste –como en un eco de Marx en la *Tesis XI* sobre Feuerbach- en que la filosofía debe construirse como una herramienta para estudiar la realidad y transformarla. El sentido de esa transformación, tiene que ser entendido en el marco del apoyo de Dussel a las luchas de liberación que se vienen dando en el sureste mexicano desde el alzamiento zapatista, acontecido el 1° de enero de 1994.

De las especiales características de la filosofía académica de Enrique Dussel, que la convierten en una filosofía práctica, de la liberación, se hablará más adelante; pero antes de aclarar ese concepto, definiré la noción de 'filosofía latinoamericana'.

1.2 ¿A qué se llama 'filosofía latinoamericana'?

Cuando en 1968, Augusto Salazar Bondy, publica *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, sintetiza el debate acerca de este tema, que aún hoy sigue suscitando interés. El título de esa obra clave, con la preposición "de", en lugar de la preposición "en", nos dice que no se trata de preguntar por la filosofía que de hecho aparece "normalizada" y cuyo oficio se ejerce en el mundo educativo, la que se hace en América como lugar geográfico, sino de saber si esa filosofía que se ejerce, es genuinamente hispanoamericana, es decir, si se pregunta específicamente por el ser de la realidad latinoamericana.

[25] Juan Bautista Alberdi, op. cit., localizable en: http://www.ensayistas.org/antologia/XIXA/alberdi/

Véase, asimismo, Augusto Salazar Bondy (1968) *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Siglo XXI, decimoséptima edición 2006, p. 35.

Salazar Bondy, agrupa las respuestas negativas primero –él mismo se identifica con este grupo de respuestas- y luego, las afirmativas. Sin embargo, las cosas no son tan sencillas, por sí o por no. Pues la respuesta paradigmática del *no*, -el modelo lo representa Juan Bautista Alberdi- afirma que la filosofía latinoamericana debe y puede existir y, la respuesta paradigmática del *sí* -el modelo en este caso, es José Gaos- afirma que más importante que la regionalidad de una filosofía, es precisamente su carácter filosófico, es decir, que la preocupación tiene que centrarse más en hacer filosofía, que en hacer filosofía española, americana, etc., las que se crearán por añadidura, simplemente *haciendo filosofía*. Con lo cual, en rigor, el debate acerca de la existencia y/o posibilidad de la filosofía en "nuestra América", quedó inconcluso. Por un lado, nadie pudo dejar de identificar trabajos faltos de originalidad, imitativos y carentes de rigor metodológico. Y por el otro, nadie pudo tampoco desconocer que hubo intentos serios de lograr un pensamiento propio y vinculado a nuestras especiales necesidades y circunstancias. En resumen, desde mi punto de vista, no es la posición de uno u otro grupo en relación al tema lo que ha podido aclararlo, sino más bien, ha sido el debate mismo el que mostró la existencia de una filosofía activa, cuya actividad no ha cesado hasta la fecha y cuyos antecedentes se remontan al siglo XVI. Es decir que, aunque se reconozca un pensamiento filosófico latinoamericano anterior a la conquista, en sentido estricto, la filosofía latinoamericana se ha escrito, principalmente, en español y portugués[26], a partir del siglo XIX.

En cuanto a la expresión "Latinoamérica" habría que hacer una referencia especial. Arturo Roig en *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, afirma que en los siglos XVI y XVII, se hablaba de las Américas que integraban el Imperio español y el portugués, con el nombre de 'Indias Occidentales', 'Nuevo Mundo' o 'Nuevo Orbe'. En el Siglo XVIII, empezó a utilizarse el nombre de 'América' y, más tarde, en la segunda mitad del Siglo XIX, empezará a hablarse de América Latina. Este cambio, muy probablemente esté vinculado a los intereses franceses en las colonias americanas que, al denominarse "latinas" incluían a Francia, además de a España y Portugal.[27] No obstante, a comienzos del siglo

[26] También en latín, en creole y en francés; y también en lenguas indígenas como el tojolabal, el guaraní o el náhuatl.

[27] Óigase la entrevista a Jorge Majfud, en Radio Bilingüe, Línea Abierta, 09/05/ 2007. //archivosderb.org/?q=en/audio/by/guest/jorge_majfud

XX, se hablará de 'Iberoamérica', o 'Indoamérica', o 'Hispanoamérica' pero más por referencia a las relaciones bilaterales. En todos los casos, estas denominaciones tienen un "horizonte de comprensión" propio, y un sujeto diferente. Como dice Arturo Roig,

> "No hay duda de que el sujeto que hablaba de 'Nuevo Mundo' en el siglo XVI no es el mismo que más tarde habló de 'América Española', por ejemplo, en la expresión 'nosotros los españoles americanos'; ni será el que, cuando un cierto grupo social adquiera una determinada autoconciencia, hable simplemente de 'americanos', eliminando lo de 'españoles' en su autodenominación" [28]

Para Roig, en cada uno de los casos se parte de visiones no necesariamente coincidentes, que tienen una idea diversa de lo que nombran, desde su inserción diferente en la historia. Y así como los conquistadores fueron los primeros en ejercer el "derecho de bautismo" del territorio conquistado, ese derecho fue heredado a los conquistados que también heredaron las relaciones de dominación, por lo que los múltiples nombres con que fue llamada América, en muchos casos "fueron la expresión de universales ideológicos", propios de cada período histórico. Lo importante, destaca Roig, es que detectemos en el uso de tal o cual nombre, si hay una intención encubridora de "las formas de dependencia externa, como de las relaciones de explotación social interna". Lo que afirma el autor es que los nombres no valen por sí mismos, sino en la medida en que permiten que los legitimemos porque nos autorreconocemos en ellos. Por ejemplo, "América Latina" y "Nuestra América", no fueron nombres puestos desde el conquistador, sino más bien desde el afán de liberación de los pueblos conquistados, en tiempos ya de las diversas independencias de los estados latinoamericanos. En efecto, el testimonio más antiguo de la expresión "América Latina" es una conferencia dictada en París por Francisco Bilbao el 24 de junio de 1856[29] donde Bilbao, con un fuerte tono "anticolonial y antiimperialista", rechaza la invasión a México, por parte de Francia.

Sin embargo, no siempre el nombre de "América Latina", fue utilizado con esta intención. Juan Bautista Alberdi, por ejemplo, al referirse a este mismo episodio de la invasión francesa a México, utiliza la misma expresión que Bilbao, pero… apoyando la

[28] Versión completa digitalizada y autorizada por el autor, disponible en: http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/2.htm

[29] Fuente: Rojas Mix, citado por Arturo Roig, op. cit.

invasión. Había, según él, que fortalecer "lo latino" en América, lo que para Alberdi significaba, lisa y llanamente, fortalecer lo francés.

En suma, los términos "Latinoamérica" y "América Latina", tienen un carácter eurocéntrico y excluyente ya que ambos ignoran de entrada a las poblaciones de origen indígena y afroamericano que habitaron y cuyos descendientes habitan el territorio geográfico al que estos términos aluden y que fueran decisivas en la composición de la población, tanto por su número como por su cultura. En este trabajo no se eliminarán estos términos sino que se utilizarán críticamente, es decir, con consciencia de que poseen componentes ideológicos racistas.

1.2.1 ¿A qué se llama "Filosofía latinoamericana de liberación"?

Varios historiadores de la filosofía latinoamericana -N.L. Solís Bello Ortiz, J. Zúñiga, M. S. Galindo, M. A. González Melchor- entre otros (Dussel: 2010, 399 y ss.) sostienen que la filosofía de la liberación puede ser concebida como "una herencia filosófica del 68", en referencia a los movimientos estudiantiles de Paris (Francia), Berkeley (Estados Unidos de Norte América), Tlatelolco (México) y Córdoba (República Argentina, 1969). Se trató de una toma de conciencia crítica que se dio en la mayor parte de los países periféricos de América latina, Asia, India y África,[30] consistente en una ruptura epistemológica tanto en la filosofía como en las ciencias sociales, con las teorías de cuño metropolitano, estadounidense o europeo, siempre hegemónicas, desde los tiempos coloniales.

En dicho marco, un posible comienzo formal de la filosofía de la liberación como corriente de filosofía latinoamericana, se remontaría a 1970, cuando Enrique Dussel presentó la ponencia "Metafísica del sujeto y liberación" en el Segundo Congreso Nacional de Filosofía, realizado en Córdoba, Argentina. En esa ponencia, Dussel identifica "la metafísica del sujeto" europea, con la afirmación de una identidad conquistadora que se expresó en el "dominio imperial europeo sobre las colonias".[31] El fundamento ontológico

[30] Los principales autores fundantes de la filosofía de la liberación no latinoamericanos, son en la India, Ranajit Guha, historiador marxista-foucaultiano, que criticó las categorías históricas con las que se pretendieron ocultar los procesos de dominación; en África, Hountondji, que propone la creación de nuevas categorías hermenéuticas para entender la filosofía bantú; y en Palestina, Edward Said, que emprendió una tarea descolonizadora, a través del análisis de la literatura inglesa y francesa contemporáneas.

[31] Véase la ponencia completa en:

de la ética con la que Dussel observa el caso latinoamericano, es el hecho de la dominación europea en América, punto de partida necesario para hacer una filosofía latinoamericana auténtica.

Sin embargo, si aplicáramos el criterio de la aparición explícita de la conciencia de la dependencia en una obra filosófica, hay antecedentes más remotos como el libro del propio Dussel, de 1966, *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal*, donde se ensaya una descentralización de los relatos históricos tradicionales, incluyendo a las culturas mayo-azteca e inca como dos de las seis culturas neolíticas de significación mundial, incluyendo en su versión las grandes culturas originarias de América, ubicadas aún más al este del Extremo Oriente. Las otras cuatro culturas eran las de Mesopotamia, Egipto, India y China. Este paso, creo, fue crucial para entender que América sí tenía un lugar en la Historia, conclusión opuesta a la que llegaba Leopoldo Zea –siguiendo a Hegel- luego de hacer un análisis de la historia "oficial" mundial.

En el mismo año de 1966, hay otra obra clave vinculada a la fundación de la filosofía de la liberación: se trata de *La cultura de la dependencia*, de Salazar Bondy. En este texto, el autor expresaba:

> "En última instancia, vivimos en el nivel consciente según modelos de cultura que no tienen asidero en nuestra condición de existencia. En la cruda tierra de esta realidad histórica, que ha de ser juzgada tomando en cuenta las grandes masas pauperizadas de nuestros países, la conducta imitativa da un producto deformado que se hace pasar por el modelo original. Y este modelo opera como mito que impide reconocer la verdadera situación de nuestra comunidad y poner las bases de una genuina edificación de nuestra entidad histórica, de nuestro propio ser" (Salazar Bondy: 1966, 118)

Y aun yendo más atrás, en los comienzos de la década de 1950, hay una obra clave para la filosofía latinoamericana y que influyó enormemente en Enrique Dussel, que fue el libro de Leopoldo Zea, *América como conciencia*. Aparecido en la colección Cuadernos Americanos, en 1953, tuvo varias reediciones, siendo la más conocida la que realizó la

---

http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/no_seriados/enrique_dussel/textos/26/18cap16pp315-320.pdf

UNAM, en 1972. Enrique Dussel, en el artículo "Iberoamérica en la historia universal" (Dussel:1965, 8) afirma en relación a la obra de Zea:

> "… me impactó de tal manera que desde aquel momento hasta hoy mi intento es justamente posibilitar la 'entrada' de América Latina en la historia mundial. Debo agradecer a Zea el haberme enseñado que América Latina está fuera de la historia" (Dussel: 1965, 30, nota 11).

Y, unos tres años antes, en 1950, otra obra que puede ser vista como uno de los más importantes antecedentes de la filosofía de la liberación latinoamericana, fue el libro de Luis Villoro, *Los grandes momentos del indigenismo en México.*[32] Para Villoro, el ser indígena posee notas comunes, entre las que se destacan las siguientes:

a) *Lo indígena* es una realidad asimétrica en relación con lo *no indígena*: "Hablamos del indio, lo medimos y lo juzgamos, pero no nos sentimos ni medidos ni juzgados por él" (pp. 240-241).
b) El indio "juega en la historia sin saberlo" (…) "Así fue que resultó enemigo del español a la luz de la providencia, aliado del criollo a la luz de la historia y aliado del mestizo a la luz de la sociología" (241).
c) El indio "es una realidad en la que puedo reconocerme, sin que por ello deje de ser distinta de mí" (*Ibid.*). O sea, es nuestro pasado, patria, tradición… y, simultáneamente, la negación de todo ello.

En este mismo texto, Villoro trata de reconstruir la visión que tenían los conquistadores ibéricos de los indígenas: ante los ojos cristianos, el mundo de los aborígenes se aparecía como la negación del mundo moral, por lo tanto, no podría haber sido obra de Dios, sino del demonio. También Leopoldo Zea, describe la idea central del texto de Villoro, en los términos siguientes:

"La cultura de estos pueblos será vista, ante sus cristianos ojos, como fruto 'demoníaco'. Dios no parecía haber podido crear un mundo cuyos hábitos y costumbres venían a ser como negación permanente de una moral que él mismo había dictado. Este mundo debería ser obra del 'demonio'. Una gran masa de hombres, toda una cultura, es rebajada y negada como humanidad." [33]

---

[32] En este trabajo, se ha consultado la 2da. edición, de 1979.
[33] Véase, Leopoldo Zea (1953/ 1972) *América como conciencia*, consultable en: http://www.ensayistas.org/filosofos/mexico/zea/bibliografia/acc/VI.htm

Las obras de Zea y de Villoro, deben ser enmarcadas en la producción filosófica del grupo *Hiperión*, del que formaron parte otros autores, reunidos hoy en un volumen publicado por la Universidad Autónoma de México[34], con el siguiente contenido que conviene enumerar para entender la relevancia que para estos autores mexicanos tenía por entonces la cuestión de la propia identidad: "Jean Paul Sartre, filósofo de la libertad", de Ricardo Guerra; "¿Hay una moral existencialista?", de Joaquín Sánchez McGregor; "Descripción fenomenológica del relajo" (equivalente a la "fiaca", entre los argentinos), de Jorge Portilla; "La finura del mexicano", de Salvador Reyes Nevares: "El accidente del mexicano" y "Carácter y ser del mexicano en la poesía de López Velarde", de Emilio Uranga; "Soledad y comunión" y "Lo indígena como principio oculto de mi yo que recupero en la pasión", de Luis Villoro; y "La filosofía como compromiso", "La Revolución como conciencia de México" y "El mexicano como posibilidad", de Leopoldo Zea. Estos dos últimos, sin duda, fueron los más importantes de aquel grupo, cuya doble intención fue la de profesionalizar la filosofía –tal como preconizaba José Gaos, exiliado republicano por entonces en México- y pensar filosóficamente la propia realidad de Latinoamérica. Acaso el hecho de que fuera un español, José Gaos,[35] quien liderara este movimiento sea la causa de que no se mencione el mismo como origen de la filosofía latinoamericana de la liberación. Sin embargo, las propuestas de sus miembros, fueron más allá de quien fuera su guía, que nunca sostuvo, por ejemplo, la tesis de una liberación situada, por vía democrática o revolucionaria, sino que defendió, más bien, la tesis de la libertad, desde un punto de vista europeo o "universal".

En suma, y con la intención de hacer una periodización más justa de la etapa fundacional, se dirá que ésta se extiende desde 1950, hasta 1976. Se trató de un largo período donde fue cuajando entre los intelectuales latinoamericanos, la idea de consolidar una filosofía, un pensamiento y un movimiento filosófico emancipador de los esquemas mentales impuestos por el pensamiento de la "conquista". Contribuyó a esta situación, un hecho histórico decisivo que fue la Revolución Mexicana (1910-1917), en cuyo marco se

[34] *El Hiperión* (2006), antologado por Guillermo Hurtado, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

[35] A propósito de José Gaos, una mención especial, merecen otros tres filósofos españoles republicanos que llegaron a América, tras la victoria del franquismo en España. Ellos son: Adolfo Sánchez Vázquez, exiliado en México igual que José Gaos; Rodolfo García Bacca, exiliado en Venezuela y Francisco Romero, en la Argentina. Los cuatro han sido muy importantes, mas no me es posible extenderme en desarrollar sus pensamientos en este trabajo.

originaron un sentimiento y un pensamiento nacionales, con figuras como la de José Vasconcelos, que reorganizó la Universidad Nacional de México, en 1919 e impulsó la fundación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921. En este contexto, son relevantes las obras de Samuel Ramos *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934) y su *Historia de la filosofía en México* (1943).

Se trataba de asegurar un puñado de afirmaciones básicas, entre las que se citan como de mayor relevancia, las siguientes:

- América Latina proveyó tres grandes culturas, en el período neolítico del desarrollo de la humanidad: la maya, la azteca y la inca (Enrique Dussel).
- El desarrollo del capitalismo europeo fue posible gracias a la acumulación de capital, fruto de la explotación de yacimientos de oro y plata de las colonias, mediante la subyugación de los indígenas (Enrique Dussel).
- Los latinoamericanos deben superar el estado de "inferioridad" con el que se interpreta su diferencia con el europeo (Leopoldo Zea, Luis Villoro).
- Hay que romper la dependencia política y económica de Europa y Estados Unidos de Norteamérica (idea que se encuentra en el acervo filosófico desde Juan Bautista Alberdi y José Ingenieros)
- Hay que generar una filosofía propia que, mientras perdure la dependencia, tendrá que ser de liberación (idea que surge con Juan Bautista Alberdi y pese a Juan Bautista Alberdi).
- Tal filosofía debe dejar de ser imitativa, discontinua y tardía (Juan Bautista Alberdi, Salazar Bondy).
- La filosofía debe estar asociada a una praxis política, a un movimiento de lucha por la liberación (Hugo Assman, Enrique Dussel).
- La afirmación del hombre americano transmoderno, supone el ateísmo del ídolo o la religión como ideología (Scanonne, Dussel, Hinkelammert)
- La educación, -tras la modificación de la infraestructura socioeconómica- será condición de posibilidad de la filosofía de la liberación (Aníbal Fornari).
- Hay coincidencias básicas en a) querer hacer filosofía latinoamericana, b) superar la filosofía de la modernidad, y c) el filósofo será intérprete crítico de la filosofía implícita en los pueblos latinoamericanos (Ardiles, Scanonne, Dussel, entre otros).

- La filosofía de la liberación es construcción de teoría para la transformación de la realidad (Salazar Bondy, Enrique Dussel). En tal sentido debe dar respuestas directas a los problemas de la dependencia y la colonización.
- Hay que modificar los sistemas educativos y realizar una gran tarea concientizadora, a nivel masivo, de transformación política de la sociedad (Paulo Freire).

Gran parte de estos enunciados aparecieron en la llamada *Declaración de Morelia*, resultado del Primer Coloquio de Filosofía realizado en Michoacán, México, en 1975; suscripta por Enrique Dussel, Francisco Miró Quesada, Arturo Roig, Abelardo Villegas y Leopoldo Zea.

Este período fundacional, en sus últimos años, incluyó la realización de numerosos congresos y diversas reuniones de filósofos, entre los que destacaron el II Congreso Nacional de Filosofía (1971), realizado en Córdoba, Argentina, las Semanas Académicas organizadas por la Universidad de Salvador (1972-73), el Simposio de la Filosofía Latinoamericana (agosto de 1973), el ya nombrado Primer Coloquio Nacional de Filosofía realizado en Morelia, Michoacán (México, 1975) y la producción de obras muy significativas como *Para una ética de la liberación latinoamericana* de E. Dussel (1973), *Dependencia y liberación en la cultura latinoamericana,* de Leopoldo Zea (1974), *Despertar y Proyecto del filosofar latinoamericano,* de Francisco Miró Quesada (1974), *Teología de la liberación y praxis popular*, de Juan Carlos Scanonne (1976).

Tras este período fundacional, que hemos estipulado concluir con la implantación en la Argentina de la Dictadura Militar (1976-1983) [36], comienza un segundo período de la filosofía de la liberación, que se extenderá hasta 1998, año de publicación de *la Ética de la liberación, en la edad de la globalización y la exclusión,* de Enrique Dussel.

Este largo período puede dividirse en dos grandes partes: la primera, de 1976 a 1983 y la segunda, de 1983 a 1998. La primera parte, coincidirá aproximadamente con el período que Scanonne llama "del exilio de la razón", pues los golpes de estado o los gobiernos autoritarios en Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Bolivia… además de terminar con la vida de miles de activistas, en su mayoría estudiantes y obreros, lograron también la expulsión de intelectuales "de izquierda" que se diseminaron desde el conosur a

[36] Mauricio López, amigo entrañable de Arturo Roig, filósofo ex Rector de la Universidad de San Luis, Argentina, engrosó la lista de detenidos desaparecidos, a partir del 1 de enero de 1977.

Europa, a los Estados Unidos o a México. Y, la segunda parte, se caracterizará por una vuelta a la democracia en la mayoría de los países afectados, con un correspondiente cambio en el *pathos* de los filósofos de la liberación que ya no tenían que enfrentarse directamente a gobiernos dictatoriales. Sin embargo, sus argumentos contra la dependencia seguirán esgrimiéndose pues pese a la apertura democrática, las relaciones internacionales mantuvieron su estructura neocolonizadora y también se conservó un orden injusto al interior de los estados latinoamericanos.

En este largo período de la filosofía latinoamericana, se asiste a la madurez y asentamiento de las propuestas de los pensadores que se sostuvieron desde el período anterior, entendiendo por "madurez" y "asentamiento" la apertura de estos filósofos a filósofos europeos, llegándose inclusive a la formalización del diálogo filosófico norte-sur, como lo ilustra el caso de Enrique Dussel con Karl Otto-Apel.

En este período, sobre todo, en su segunda parte, parecen cumplirse las palabras de David Sobrevilla de que el programa de la filosofía latinoamericana debía hacerse en tres pasos:

> "1. Apropiarse o terminar de apropiarse de la tradición filosófica occidental, ya que inicialmente era ajena a nuestra cultura original; 2. Someter a crítica dicha tradición, y 3. Replantear los problemas filosóficos teniendo en cuenta los más altos estándares del saber, pero al mismo tiempo nuestra situación peculiar y a partir de nuestras necesidades concretas." (Sobrevilla: 1996, pp. XII y ss.).

Las características de este segundo período, son las siguientes:

- La madurez y consecuente proyección de la obra de Paulo Freire, Arturo Roig, Francisco Miró Quesada y Augusto Salazar Bondy.
- La apertura de Dussel a Marx y su polémica con Karl-Otto Apel.
- La aparición de una segunda generación de pensadores discípulos.

Y, en el tercer período, los caracteres sobresalientes son:

- La sobrevivencia y actualización de la obra de Enrique Dussel, Paulo Freire, Arturo Roig y Carlos Cullen.
- La integración de los diferentes grupos de filósofos latinoamericanos.
- La generalización de la incorporación a la currícula universitaria de la historia del pensamiento latinoamericano.

- La producción teórica de los principales discípulos de los grandes maestros de la filosofía de la liberación (David Sobrevilla, Carmen Bohorquez, Raúl Fornet Betancourt, Hugo Biagini, Hans Shelkshorn, entre otros).
- La aparición de nuevos filósofos de la liberación (Beorlegui y Castro Gómez).

CAPÍTULO 2

LA FILOSOFÍA DE ENRIQUE DUSSEL.

REFERENCIAS EUROPEAS Y LATINOAMERICANAS

2.1 Enrique Dussel: vida, obra y pensamiento.

Enrique Dussel, nació el 24 de diciembre de 1934, en el pueblo de La Paz, en la provincia de Mendoza, República Argentina. Como él mismo cuenta en su autobiografía (Dussel: 1998, 13-36) su abuelo paterno fue un inmigrante alemán, de profesión carpintero, llegado a Buenos Aires en 1870 y su abuelo materno, un hábil comerciante proveniente de una familia de la región de Génova y Trieste; su padre, un médico altruista, consagrado plenamente a su profesión y su madre, pianista y profesora de francés, activa mujer "responsable de las obras de la Iglesia" del pueblo. Como puede observarse, se trata del perfil de una familia conservadora y "pudiente", de provincia, donde Enrique pudo crecer con toda la protección y el apoyo económico que le permitió realizar su vocación, en el país y el extranjero.

Además de los títulos obtenidos por sus estudios de grado en la República Argentina y de posgrado en España y Francia, Enrique Dussel recibió dos doctorados *honoris causa*: en la Universidad de Friburgo (Suiza, 1981) y en la Universidad de San Andrés (La Paz, Bolivia, 1995). Fue fundador con otros pensadores altermundistas, del movimiento Filosofía de la Liberación y trabaja especialmente el campo de la Ética y la Filosofía Política.

Enrique Dussel ha mantenido diálogo con importantes filósofos contemporáneos, entre los que se encuentran Karl-Otto Apel, Gianni Vattimo, Jürgen Habermas, Richard Rorty y Emmanuel Lévinas. Su vasto conocimiento de la filosofía mundial plasmado en más de 50 libros y más de 400 artículos –muchos de ellos traducidos a varios idiomas-, lo convierte en uno de los más prestigiados pensadores del siglo XX, que ha contribuido de manera original en la construcción de una filosofía comprometida. Como dice Scanonne, la filosofía, como toda actividad humana, tiene dos opciones: la indiferencia o el compromiso:

> "Se trata del momento ineludiblemente ético de toda actividad humana -aun la científica y teórica- que se encuentra ante la opción, o bien, de 'pasar de largo' y -al menos indirectamente, mediante la omisión- justificar de modo ideológico la situación histórica, o bien -por el contrario-, de contribuir, desde su propia especificidad, a la tarea común de la liberación humana." (Scanonne: s/f).

Dussel se ha definido por esta última opción, siendo consecuente con ella hasta el presente.

En su larga vida académica, actualmente activa, fue reconocido con distintos premios, entre los que destacan: Premio a la Investigación en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM (2000); Reconocimiento "Al Mérito Universitario" por la UNAM, Rectoría General (2002); Mención Honorífica del Premio Libertador al Pensamiento Crítico, Caracas, Venezuela (2007); *The CPA offered the Frantz Fanon Prize 2009 to Erique Dussel, for his Philosophy of Liberation, extraordinary scholarship, and work toward the decolonization and liberation of humankind* (2009). En 2010, fue nombrado Profesor Emérito de la Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Entre sus responsabilidades académicas destacan ser a)miembro investigador del Instituto de Historia Europea (Mainz, Alemania, 1962-1965);b) miembro de la Asociación Filosófica Mexicana (1975-);c) miembro de Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie (Köln, Alemania, 1994-); d)miembro del Consejo Editorial de la revista *African Philosophy* (Lewisburg, PA, USA, 1997-); e) presidente de la Asociación de Filosofía y Liberación (miembro de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía, FISP); f) Investigador Nacional Nivel III, del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, México, desde 2004 y continúa); g) Profesor invitado distinguido en: *Universität Freiburg* (Suiza, 1981); h) *Visiting Professor* John O'Brien de la *Notre Dame University* (Indiana, USA, 1986); i) *Distinguish Visiting Professor* de la *California State University of California*, (Los Angeles, USA, 1987); j) *Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt*, (Alemania, 1992); k) *Visiting Professor at the Loyola University* (Chicago, USA, 1994); l) *Robert Kennedy Visiting Professor* (Harvard University, 2000);m) invitado como *Keynote Speakers* en la sesión plenaria del XXII *World Congress of Philosophy* (*Seoul National University*, Seoul, Korea, 2 de agosto de 2008; n) Distinguido recientemente por la Universiad de Köln, Alemania, para ocupar en 2010 *la Albertus-Magnus-Professur*.

2.1.1 La formación de un pensamiento propio.

Según su propia biografía, Dussel creció en un ambiente familiar de respeto por la cultura, el conocimiento y los "principios cristianos de solidaridad y amor al prójimo". En

su adolescencia, a los quince años, confiesa haber tenido "una profunda experiencia de conversión a la responsabilidad para con el Otro": visitaba hospitales y leía obras de San Juan de la Cruz, Teresa de Ávila y San Bernardo, integrándose al compromiso social, gremial y político de su tiempo. Fue fundador, con otros compañeros, de la Federación Universitaria del Oeste (la FUO), presidente del Centro de Filosofía y Letras (CEFYL). Y por huelgas que realizaron, estuvo preso con otros dirigentes de los movimientos estudiantiles contra Perón, en 1954.

Licenciado en filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo, con la tesis *La problemática del bien común en el pensar griego hasta Aristóteles* (1957), marchó a Madrid para cursar el doctorado en filosofía en la Universidad Complutense, de donde egresó con la tesis titulada *La problemática del bien común, desde los presocráticos hasta Kelsen*, profundización de su tesis de licenciatura. Luego, se doctoró en historia en La Sorbonne de Paris y obtuvo una licenciatura en teología en el Instituto Católico, de la misma ciudad. Este período del pensamiento de Dussel (1957-1967), es profundamente teológico y muy influido por autores como Teilhard de Chardin, Jacques Maritain, Martin Buber y Étienne Gilson, entre otros. Una prueba significativa que nos permite calificar como "teológico" a este momento de su pensamiento, es que por entonces Dussel emprendió la redacción de un ensayo histórico sobre la Iglesia en América Latina y que, según sus propias palabras, debía ser discernida *a la luz de la fe* (Dussel, 1967:10).

En este período, Dussel también publica *El humanismo helénico* (1961), y *El humanismo semita* (1969). En el primero de los textos, se posiciona en una antropología filosófica de corte schelleriano, del hombre como "unidad viviente", y critica la dualidad cuerpo-alma, que llegó hasta nuestro días, luego de ser catapultada por Descartes, con su concepción de la *res extensa* y la *res cogitans.*

En *Hipótesis para una historia de la Iglesia en América Latina,* intenta llenar el vacío de una narrativa sobre el devenir histórico de la iglesia en Latinoamérica, apelando a los aportes de la teología y las ciencias sociales. Y en *El humanismo semita* -publicado en 1969 pero escrito cinco años atrás, en Paris- Dussel destaca la influencia que el pensamiento semita tuvo dentro del cosmopolitismo alejandrino y el Imperio Romano, en la constitución tanto del Imperio Bizantino como del Sacro Imperio Romano, ambos de inspiración cristiana. También integra este período su tesis doctoral de Historia (1965), *El*

episcopado latinoamericano, institución misionera en defensa del indio (1504-1620), desde donde es posible rastrear la antigüedad de la preocupación de Dussel por las comunidades originarias de América.

Integra también este período un artículo publicado en 1965 en la *Revista de Occidente*, titulado «Iberoamérica en la Historia Universal», artículo que contiene el germen del proyecto de la filosofía de la liberación. Aunque no será sino hasta 1966 que Dussel le encontrará "un lugar propio" al mundo amerindio, en un curso impartido en la Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, de regreso en su país.

Ya al concluir este primer período, Dussel tenía en claro que la filosofía latinoamericana no debía partir de la experiencia existencial griega como *tema*, aunque reconociera la primacía originaria de la filosofía griega como *método*. En efecto, el método griego de filosofar, fue una invención griega; pero el tema del filosofar griego, presente en la cosmovisión de la cultura helénica, nada tiene que ver con la realidad latinoamericana. Esta realidad, se le hace a Dussel más afín a la experiencia existencial de los pueblos semitas (arcadios, babilónicos, fenicios, israelitas, cristianos o musulmanes) para quienes la unidad de la persona humana, el monismo antropológico, era el punto de partida de la ética, cuya expresión perfecta estaba representada por el profeta consagrado a la lucha por la justicia, en una entrega equivalente a lo que hoy llamaríamos "opción por los pobres".

2.1.2 Hacia la filosofía de la liberación: la politización de la filosofía heideggeriana.

Dussel regresa definitivamente a la Argentina en 1967. Conoce en Buenos Aires la teoría de la dependencia, los aportes de la Escuela de Frankfurt y descubre el texto de Lévinas, *Totalité et infini. Essai sur l'exteriorité*. Por ese entonces, se encontraba redactando una ética ontológica, inspirada en Martin Heidegger, que se transformó en *Para una ética de la liberación latinoamericana*; ya había escrito dos capítulos con orientación existenciaria pero, sobre la marcha, dio un golpe de timón: el capítulo 3, lo dedicó a Lévinas, titulándolo "La exterioridad metafísica del Otro".

Se había producido en Dussel la "politización" de la filosofía de Heidegger: había descubierto el "hecho masivo" de la dominación en América Latina, es decir, la "experiencia originaria" de la Filosofía de la Liberación, en todos los planos: el mundial

(por la invasión europea a América); en el internacional (por la dominación de los países del llamado Primer Mundo, a los demás); en el nacional (por la dominación de las élites a las masas, o la burguesía nacional a la clase obrera y el pueblo); en el plano erótico (por la dominación del varón a la mujer); en el plano pedagógico (por la dominación de la cultura imperial, elitista a la cultura periférica, popular, etc.); en el plano religioso (por el fetichismo o la dominación de los "falsos dioses", en todos los niveles); en el nivel racial (por la discriminación de las razas no-blancas), etc. Así describe Dussel "la experiencia originaria" de la Filosofía de la Liberación, como el descubrimiento del "hecho masivo de la dominación", en todos los frentes, que tienen en común la situación en la que una subjetividad se constituye en "señor" de otra. (Dussel: 1998, 20). Pero tendrán que pasar otros veinte años más para que Dussel generalice esta experiencia originaria y proponga una ética de la liberación de proyección mundial, más allá de Latinoamérica, en 1998.

2.2 Vínculo con otros filósofos europeos

Los autores que influyeron decisivamente en Enrique Dussel fueron Paul Ricoeur, Emmanuel Lévinas, Karl-Otto Apel y Karl Marx. Los vínculos de Dussel con sus pensamientos permiten reconstruir un perfil del propio Dussel, tal como se realizará a continuación.

Con la obra de Ricoeur, Dussel mantuvo una relación de apropiación y distanciamiento, especialmente durante los primeros años de su producción teórica, entre 1962 y 1968. Su idea era construir "una simbólica latinoamericana", tras el impacto que le había causado la *Symbolique du mal*. Eran los tiempos en los que Dussel iba conformando su pensamiento en obras como *El humanismo helénico*, *El humanismo semita* y *El dualismo en la antropología de la cristiandad*, bajo la influencia del mencionado Ricoeur y del pensamiento filosófico judío de Martin Buber y Franz Rosenzweig, que se continuaría luego con la influencia de Emmanuel Lévinas[37].

[37] Dice Dussel: "Siguiendo los cursos de Ricoeur en La Sorbona, emprendí el camino de la 'vía larga'. Repasé mi tesis doctoral y escribí, como hermenéutica de los símbolos -en vista de una fenomenología hermenéutica de la 'cultura' latinoamericana-, *El humanismo helénico*. Era una antropología, una ontología y una ética indoeuropea, donde se mostraba el dualismo cuerpo-alma, la soledad del contemplativo, la ética de la ascesis (el 'mito prometeico' trágico sin historia), el monismo del ser. Era una crítica filosófico-hermenéutica antihelénica. En 1964 escribía mi segunda obra, iniciada en Israel: *El humanismo semita*, donde en la misma tradición filosófico-hermenéutica, me instalaba en la tradición de Rosenzweig y Buber, siguiendo el análisis de una antropología 'carnal' (la 'basar' he-brea) unitaria, una metafísica creacionista y una ética política de compromiso por la justicia. El 'núcleo ético-mítico' semita se constituía así (desde el

Sin embargo, la adopción de la perspectiva hermenéutica ricoeuriana, llegaría a su fin cuando Dussel comprendió que tal modelo sólo era apto para la hermenéutica de una cultura, mas no para el enfrentamiento *asimétrico* entre varias culturas, donde una es la dominante y las otras, neocolonias dominadas.

El distanciamiento de Paul Ricoeur se da mientras Dussel escribe la *Ética para la liberación latinoamericana,* exactamente en el pasaje del capítulo 2 al capítulo 3, tras la lectura de Emmanuel Lévinas. Al escribir "La exterioridad meta-física del Otro", en el capítulo 3, Dussel manifiesta haber descubierto "el hecho masivo de la dominación", donde hay una subjetividad que se erige como dominante de otra subjetividad subyugada, ejemplificándose esta relación, a nivel centro-periferia, en la conquista de América; a nivel nacional, en la relación "élites-masas" o "burguesía nacional-clase obrera y pueblo"; a nivel erótico, en el vínculo "varón-mujer"; en el plano religioso, en el fetichismo, en todos sus niveles y en el plano político, en la relación que existe entre la cultura imperial versus la cultura popular (Dussel, 1998:20).

Esta nueva dimensión del pensamiento de Dussel, surgió de la lectura de *Totalidad e infinito*, texto del cual tomó críticamente la idea de *exterioridad,* asignándole el sentido específico de *alteridad.* En Lévinas, la categoría de 'exterioridad' debe ser entendida como lo contrario de 'mismidad' u 'ocultamiento del Otro'; la exterioridad se revela en el cara-a-cara, y en el rostro donde se presenta la esencia múltiple e infinita del hombre, imposible de ser reducida a la totalidad de *lo Mismo*. Dice Lévinas: *La exterioridad, como esencia del ser, significa la resistencia de la multiplicidad social a la lógica que totaliza lo múltiple* (Lévinas, 1977: 296).

Sin embargo, Dussel aspira a ir más allá de Lévinas, criticando su idea de una alteridad formal, ahistórica y reemplazándola por la de una alteridad histórica, cultural e ideológicamente *situada*. Dice Dussel:

> "Lévinas (…) nunca ha pensado que el otro pudiera ser un indio, un africano, un asiático. El otro para nosotros es América Latina con respecto a la totalidad europea; es el pueblo pobre y oprimido latinoamericano con respecto a las oligarquías dominadoras y sin embargo dependientes" (Dussel, 1977, II: 161).

'mito adámico', dramático instaurador de la 'historia') en el punto de partida de la 'cultura latinoamericana' posterior." (Dussel, 1994:139)

Por otra parte, si el Otro fuera absoluto, sería imposible que estableciéramos un vínculo moral con él. ¿Cómo hacernos responsables de un Otro inalcanzable? Para Dussel, el Otro, posee la exterioridad "propia de la persona que cuando se revela todavía no es adecuadamente comprensible, pero que, con el tiempo, por la convivencia y el solidario comprometerse en el camino de la liberación, llegan a comunicarse históricamente" (Dussel-Guillot, 1975:9).

Dussel se distancia de Lévinas, en dos aspectos: en la imposibilidad de concretar el encuentro "cara a cara" con el Otro y en la ahistoricidad de la ética, ya que en el discurso abstracto de Lévinas la mirada hacia la alteridad, termina totalizando la alteridad misma y volviendo imposible, tanto la moral como la política.

En relación a Apel, Dussel comparte gran parte de los aportes de su ética del discurso y su pragmática trascendental; sin embargo, reconoce que su propuesta, aunque necesaria, no es suficiente. En principio porque si bien es cierto que establecer el consenso de todos los involucrados en una comunidad ideal de discurso como vía para resolver los problemas pensables es un avance frente a las éticas solipsistas y monológicas o pre-discursivas, existe el riesgo de que esta comunidad se "totalice", en el sentido de "lo Mismo" de Lévinas e impida la aparición de un discurso contrario, supuesto *a priori* de toda argumentación genuina, de todo nuevo argumento (Dussel, 1992a, p. 77).

Según Dussel, Apel ignora la alteridad metafísica del Otro. El Otro no reconocido en la ética del discurso, dice Dussel, no es el «no-participante» de Apel, que es *a posteriori* de los acuerdos tomados por consenso, pero no *a priori* de la argumentación misma (*ibid*.) ya que antes de ser "afectado", el Otro fue "excluido". El Otro al que se refiere Dussel, entonces, pone en cuestión la totalidad discursiva misma, al proponer, más allá de la comunidad argumentativa, nuevas razones que obligan a revisar tanto los acuerdos ya tomados, como la propia comprensión del mundo que les da sentido (Bohorquez, 2000). Ese "Otro" se comunica con un sujeto éticamente sensible aun en el silencio, en el "cara a cara" que Dussel ya había aprehendido en la obra de Lévinas.

En la cosmovisión dusseliana cargada de realidad histórica, el Otro fue el siervo del feudalismo, América frente a la totalidad europea del siglo XV, el desempleado o el asalariado del capitalismo, la mujer en el patriarcalismo, el "negro" o el "indio" en el racismo, en fin, el no-existente en la totalidad discursiva de la comunidad argumentativa

real. De hecho –dice Dussel- el 75% de las personas del mundo no participan plenamente de las comunidades reales de comunicación, "esa inmensa mayoría está silenciada, enmudecida" (Dussel, (1977) 2009: 78).

Y sería ingenuo esperar que el reconocimiento de esta realidad proviniera de un gesto discursivo de la comunidad ya constituida. Por el contrario, este reconocimiento sólo podrá ser conseguido por los propios excluidos, a través de la praxis de liberación, cuyo momento inicial y posibilitador es el de la *pedagógica*, aunque en la segunda ética no se le atribuya explícitamente ningún rol o función de tipo emancipatorio.

El vínculo de Dussel con Carlos Marx puede ser considerado más problemático, ya que hacia 1970 todavía Dussel profesaba, según sus propias palabras, un "antimarxismo dogmático", desconociendo la obra de Marx. Moviéndose en la órbita de la Democracia Cristiana, de la que había sido miembro fundador, llegó a afirmar que el marxismo –como una expresión más de la Totalidad- era "intrínsecamente incompatible con una metafísica de la alteridad". Primero, realizó estas afirmaciones, donde el moderno marxismo es presentado a la altura del individualismo moderno o del capitalismo liberal:

> "Es por ello que la conceptualización de la liberación latinoamericana deberá descartar la ontología de la totalidad, donde arraigan el capitalismo liberal, el individualismo moderno y el moderno marxismo, y formular una dialéctica alterativa de real novedad en el acontecer presente, de las grandes regiones geo-culturales, para que podamos abrirnos un camino más allá del capitalismo, hacia un socialismo que se irá definiendo latinoamericanamente, socialismo que comenzamos a pensar, a enunciar." (Dussel, 1975:35)

Y luego realizó estas declaraciones que serán objeto de revisión y autocrítica, en obras posteriores:

> "El marxismo es incompatible ontológicamente no sólo con la tradición latinoamericana sino con la meta-física de la Alteridad. No es puramente una interpretación económica socio política, es también una ontología, y, como tal, es intrínsecamente incompatible con una metafísica de la Alteridad" (Dussel, 1975: 41).

Influido por el desprestigiado Partido Comunista argentino y por la interpretación althusseriana, Dussel tenía una imagen distorsionada de Marx, imagen que cambió radicalmente, a partir del encuentro directo con su obra, provocado por estos cuatro motivos:

1. La miseria del continente latinoamericano
2. La necesidad de tener una herramienta para criticar el capitalismo
3. La necesidad de desplegar la Filosofía de la Liberación hacia una económica y una política
4. Para afianzar la izquierda latinoamericana, más allá del dogmatismo marxista-leninista (Dussel: 1998:23-24).

La labor sistemática de Dussel sobre Marx que comenzó en la segunda parte de la década del setenta, se plasmó en una trilogía que cubre el período 1857-82 de la producción de Marx. Los tres libros son: *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse* (1985), *Hacia un Marx desconocido. Un comentario de los manuscritos del 61-63* (1988), y *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana. Un comentario a la tercera y a la cuarta redacción de El Capital* (1990).

La producción teórica de Marx fue el resultado de un profundo estudio de los *Grundrisse* de 1857-1858, realizado en el Seminario de Filosofía Política de la Universidad Autónoma Metropolitana. En este texto, Dussel intenta probar que en los ocho cuadernos que conforman esta producción, ya están cuajados los conceptos esenciales de toda su teoría, a punto tal que si Marx no hubiera escrito *El Capital*, no se habría perdido ninguna noción esencial.

En *Hacia un Marx desconocido. Un comentario de los manuscritos del 61-63* (1988) Dussel sigue minuciosamente el manuscrito de Marx, capítulo por capítulo, según la traducción inglesa, dejando al descubierto los procesos de construcción del conocimiento de Marx, tanto sus precisiones como sus dudas y dificultades. Este manuscrito incluye, además de la conocida *Teorías del Plusvalor* extractada del mismo, un borrador del Libro I (Partes 2-4) y un primer borrador de gran parte del Libro III.

Las principales categorías que investigará Dussel son las de “plusvalor” y la de “trabajo vivo”. La de “plusvalor” que lo llevará a comprender el mecanismo económico perverso de la explotación social y la de “trabajo vivo” que interpretará como la dignidad

misma del hombre, en tanto contribuye al desarrollo de la vida humana, en su conjunto. Esta noción de "trabajo vivo" será en Dussel fundamento de todo valor y derecho, por lo tanto, no será valioso en sí mismo sino un medio para asegurar la permanencia en la vida, ya que sólo puede ser sujeto de derecho, un sujeto vivo (ya que no tendría caso atribuir derecho a un no-existente). Para Dussel, entonces, el mayor descubrimiento de Marx –aunque el propio Marx así no lo viera- fue haber descubierto la diferencia entre el trabajo vivo ("sustancia del valor sin valor") y el trabajo objetivado ("valioso") (Dussel: 2007, 271), pues de esta diferencia depende, ni más ni menos, la sobrevivencia de la humanidad.

El análisis del nacimiento de éstos y otros conceptos al que asiste Dussel cuando realiza la investigación, le hace cambiar radicalmente la perspectiva desde la que había abordado en la década de 1970 las nociones de "pobre" y "pueblo". Dice Dussel:

> "La pobreza atroz, sanguinaria, lacerante de nuestro continente, nos hizo hace años plantear la cuestión del "pobre" como categoría antropológica y metafísica –de origen y estatuto ético. (…) Los *Grundrisse* nos han dado la pista para poder ahora comenzar a construir, como categorías analíticas estrictas, los conceptos de 'pobre' y 'pueblo' –uno el singular y otro el colectivo histórico (Dussel, 1985:18).

Puede decirse que Dussel encontró en Marx un 'cable a tierra' del que no se separó hasta la actualidad, como pronosticaba por entonces: "comenzamos a esbozar un discurso que habrá que continuar en el futuro" (Dussel, *ibid*.). No sólo por el interés de Dussel en el tema, sino por la vigencia de Marx después de su primer siglo (1883-1983), pues sigue aportando en su "segundo siglo" un material certero para la crítica del capitalismo global.

2.3 La crítica al sistema vigente

Se ha visto que Dussel recurre a una Historia social crítica a la hora de reconstruir la historia del pensamiento latinoamericano. Y también acude a la ciencia política crítica cuando se trata de enjuiciar el poder del orden dominador. Para ello, su filosofía se propone superar la razón cínica, gestora del capitalismo como sistema económico, del liberalismo como sistema político, del eurocentrismo como ideología, del machismo en la relación erótica, del predominio del blanco entre los diversos grupos raciales, de la destrucción antiecológica de la naturaleza… y promover la liberación de las víctimas que cada uno de estos ámbitos supone (Dussel: 1998b, 61). De allí que toda su filosofía sea ética y

eminentemente pedagógica, desde el momento en que su autor se inserta prácticamente en las luchas de liberación como "maestro digno" de la transmodernidad. La ética de Dussel es "trans-moderna" y no "post-moderna" porque la posmodernidad es eurocéntrica, perdió la fe en la razón y en la posibilidad de la utopía transformadora de la sociedad.

En la etapa actual del proceso civilizatorio, asistimos a la presencia de dos límites absolutos del "sistema de los 500 años", como denomina Noam Chomsky al período que empezó con la conquista de América. Estos límites son la destrucción ecológica del planeta y la destrucción de la propia humanidad.

En relación a la destrucción ecológica, motivada por la búsqueda desmedida de ganancias, el sistema-mundo crea la situación límite de su autodestrucción, pues al destruir la vida, destruye la condición absoluta del capital, ya que "la vida es la condición absoluta del capital; su destrucción destruye al capital" (Dussel: 1998b, 64).

El segundo límite absoluto de la modernidad, se decía, es la destrucción de la misma humanidad. Dussel explica este fenómeno en términos económicos reconociendo que el sujeto humano es el único que puede producir plusvalor o ganancia, en forma directa o por medio del uso de tecnologías. Como la lógica del capital es irracional, no hay límite para las exigencias de productividad, que se satisfacen tecnológicamente sin solución de continuidad, generando desempleo. En esta carrera productiva se genera entonces una "humanidad sobrante", innecesaria para el sistema, ya que "el desempleado no gana salario, dinero; y el dinero es la única mediación en el mercado por la que se puede adquirir mercancías para satisfacer las necesidades" (Dussel: 1998b, 65). De este modo, aumenta la cantidad de sujetos desocupados sin trabajo ni dinero –tanto en la periferia como en el centro- produciéndose la pobreza como límite absoluto del capital. Dice Dussel: "Hoy constatamos cómo la miseria crece en todo el planeta. Se trata de la ley de la Modernidad" (Dussel: 1998b, 65), en alusión a la afirmación de Marx según la cual el incremento de la riqueza no implica la eliminación de la pobreza, por la ley general de acumulación de capital [Marx (1972) 1867, 546].[38]

[38] La hipótesis marxista de la acumulación del capital afirma que la acumulación de capital de unos responde obligatoriamente a la explotación y consecuente pauperización de otros. Tiene una fase directa (expansión de corto alcance) en la cual se programa una dominación regional (que es la que analizó Karl Marx en Inglaterra) y otra de largo alcance en la cual se desbordan las regiones y se conquistan mercados lejanos. Esto último se emparenta totalmente con el imperialismo y es lo que, en gran medida, sucede actualmente en el mundo globalizado.

Esta reflexión –Dussel es plenamente consciente de ello- distingue a la filosofía de la liberación de las filosofías de "torre de marfil", que tanto en la periferia como en el centro se dedican al cultivo de un academicismo estéril. Y esto es sensiblemente peor cuando ocurre en la periferia, por la alienación en la que se encuentran quienes todavía no han roto con el paradigma eurocéntrico y nordatlántico.[39]

2.4 Actualidad de las teorías de la dependencia

Según Carlos Beorlegui, autor de una importante obra sobre la historia de la filosofía en Latinoamérica (Beorlegui: 2006) al escribir la *Ética de la liberación*, Dussel se ha visto obligado no sólo a confrontarse con otros intentos de fundamentación de la ética, sino "a construir su fundamentación de cara a la situación cultural y socio-política en la que nos encontramos en los estertores del s. XX e inicios del XXI: la globalización, desde la ideología dominante, el neoliberalismo" (Beorlegui: 2006, 752).

Si bien Beorlegui, está hablando de una situación que corresponde al fin de siglo pasado, pasada ya la primera década del S. XXI, la situación no sólo no ha cambiado, sino que se han extendido y profundizado aún más sus caracteres sobresalientes. La crisis que Dussel describe en 1998, de "cinismo del capitalismo globalizador" que, por un lado, se alardea como "exponente de la ciencia y la razón", cuando en verdad sólo expone su "decadencia ética, irracional e insensible al dolor de las víctimas," (Dussel: 1998b, 635) tiene una lamentable vigencia, once años después.

Según el sociólogo argentino Atilio Borón, los estados latinoamericanos hoy son mucho más dependientes que antes, porque cargan el peso de la deuda externa y, además, son víctimas de las especulaciones de la "comunidad financiera internacional" que en los hechos atenta contra su soberanía, imponiendo políticas económicas aceptadas dócilmente por los gobiernos de la región. Se produce de este modo una situación de "heteronomía nacional" sin precedentes que vuelve más urgentes y necesarias las teorizaciones sobre la dependencia. Y pese a que suele vérselas como un verdadero "anacronismo" tienen según su apreciación, una "vigencia mayor aún de la que alcanzaron a tener en la década de los sesenta" (Borón: 1998, 169). Paradójicamente entraron en desuso, justamente en momentos

[39] Con fecha 12 de octubre de 2008, el Banco Mundial (BM), a través de su Director, Robert Zoellick, afirma que se ha producido "una catástrofe causada por el hombre. Los países más pobres y vulnerables –continuó- están sufriendo grandes y, a veces, permanentes daños". Y añadió que "100 millones de personas han caído en la pobreza este año y la cifra va creciendo". Diario *La Jornada*, (México), edición del 13 de octubre de 2008, p. 1, edición digital localizable en: http://www.jornada.unam.mx/2008/10/13/index.php?section=economia&article=024n1eco

en que las relaciones de sujeción adquieren una tensión sin precedentes en la historia.[40] (Borón: 2002, 76).

También son vigentes ciertas apreciaciones aún más antiguas, como las que Cardoso y Faletto publicaban desde la década del sesenta, en relación a la situación de la dependencia latinoamericana. Estos autores afirmaban que tanto la creencia según la cual la dependencia era una consecuencia mecánica del dominio exterior, como aquella según la cual la hegemonía nacional puede decidirse al margen del dominio, eran dos mitos, vigentes en la época:

Procuramos evitar dos falacias que con frecuencia perjudican interpretaciones similares: la creencia en el condicionamiento mecánico de la situación político-social interna (o nacional) por el dominio exterior, y la idea opuesta de que todo es contingencia histórica. En efecto, ni la relación de dependencia, en el caso de naciones dependientes, o de "subdesarrollo nacional", implica en la inevitabilidad de la historia nacional volverse el puro reflejo de las modificaciones que tienen lugar en el polo hegemónico externo, ni éstas son irrelevantes para la autonomía posible de la historia nacional (Cardoso y Faletto: 1967, pp. 162-163).

Considerando que ambas creencias son falaces, la afirmación que se desprende como verdadera es que es posible desarrollar un proyecto de liberación, con el condicionamiento de la dependencia o bien, que es posible llevar adelante un programa de liberación, a pesar del dominio real ejercido por los países hegemónicos. Hay un margen para la acción liberadora, los países periféricos no están forzosamente condenados a padecer con inevitabilidad las estructuras impuestas desde fuera. Los escenarios de las historias nacionales son concebidos, pues, como espacios artificiales, susceptibles de ser modificados mediante intervenciones ético-políticas, condición principal para cualquier satisfacer cualquier programa de praxis de liberación.

La creencia en la posibilidad de una acción libertadora combinada con el desarrollo teórico de diversas categorías como 'dependencia', 'liberación' o 'desarrollo' le imprimieron a diversas teorías de la dependencia una pretensión transformadora, y en casos revolucionaria. Estas teorías aparecieron en la década del sesenta, en los países periféricos; fueron olvidadas plenamente en la del ochenta y cobran en la actualidad una inusitada

[40] Borón, Atilio. (2002). *Imperio & Imperialismo. Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri,* p. 76. CLACSO. Buenos Aires.

vigencia, cuando vemos recrudecer los vínculos de subordinación económico-políticos a través del pago de la deuda externa, las pérdidas por los intercambios y las formas de tributación de América Latina a otras regiones, como indicadores incontestables de la continuidad de la dependencia (Saxe-Fernández, Petras, Veltmeyer y Núñez: 2001, 95-117).

En el primer auge de estas teorías, nuevos sujetos históricos empezaron a participar en los debates sobre la identidad nacional y reclamaron su derecho a intervenir en los procesos de cambio. Por "pueblo", ya no se podía entender un "conglomerado amorfo y maleable por las elites económicas e intelectuales", sino un conjunto social heterogéneo, cada vez más activo en la vida pública. Se trataba de jóvenes, artistas, obreros, campesinos, indios, maestros, periodistas, que pretendían modificar el ejercicio de los derechos políticos y la forma de distribución de los recursos. Reclamaban, finalmente, un "lugar propio" en la "*argentinidad*, la *bolivianidad o* la *mexicanidad"* (Beigel: 2004, 292-293).

El segundo auge de las teorías de la dependencia al que asistimos, se da en un panorama de complejos claroscuros. Por un lado, a nivel histórico, encontramos un fuerte avance en lo que atañe a la "política popular" latinoamericana, con la emergencia del sandinismo (FSLN) en Nicaragua y el zapatismo (EZLN) en México, el bolivarianismo en Venezuela, el primer gobierno indigenista de Bolivia con Evo Morales y el populismo antineoliberal de Brasil, con Luis Ignacio "Lula" da Silva y su continuadora, Dilma Roussef. Se destaca, asimismo, la iniciativa del Partido del Trabajo (PT) de Porto Alegre de organizar diversos foros sociales mundiales, críticos y propositivos. Pero, por otro lado, asistimos a una apatía generalizada en las juventudes latinoamericanas, una irrelevante participación de los estudiantes en los reclamos propios y de apoyo a las luchas de diferentes gremios laborales, en fin, asistimos a una 'despolitización' de sectores otrora activos, actualmente entregados al ámbito privado, al entretenimiento y la comunicación virtual, consagrados a las causas personales, en un ambiente de individualismo creciente. El mayor impacto en la producción teórica de la ciencia social, en la última década, lo produjo el libro *Imperio*, de Michael Hardt y Antonio Negri, editado en 2000 en el cual se afirma la extinción de los estados nacionales, la existencia de un gobierno global que dicta los destinos del mundo y la desaparición de los pueblos, convertidos cada uno en una entidad amorfa, llamado "multitud". Esta visión desesperanzadora disfrazada de 'crítica', presenta

al capitalismo como un modo de producción opresivo, inhumano e injusto, igual que el imperialismo norteamericano; pero, al mismo tiempo, capitalismo e imperialismo son "naturalizados" con una frivolidad posmoderna, que "oculta los rasgos más infames de la globalización neoliberal y el capitalismo contemporáneo" (Borón: 2002,151).

Muy próximo al discurso de Dussel, está el pensamiento de Franz Hinkelammert, economista y filósofo de origen alemán y naturalizado costarricense, quien ha emprendido hace décadas la denuncia sistemática del carácter explotador del sistema capitalista, con un enfoque neomarxista, altamente influido por la teología de la liberación. A continuación se hará una revisión sintética de su pensamiento cuyos tópicos centrales fueron incorporados por Dussel a su propio pensamiento.

2.5 La influencia de Franz Hinkelammert

Franz Hinkelammert es un filósofo de origen alemán, cuya formación inicial estuvo vinculada a las Ciencias Económicas, con especial relación a los países de Europa Oriental.

A mediados de los años sesenta, llegó a Chile en donde se convirtió en uno de los teóricos más importantes de la Unidad Popular de Salvador Allende. Tras la derrota de la revolución democrática chilena (11 de septiembre de 1973), inicia un periplo por diferentes países de América hasta llegar a Costa Rica, país en donde actualmente reside. Su filosofía es de carácter eminentemente práctico. Igual que en Enrique Dussel, unas veces parece volcada más hacia la Ética; otras veces volcada más hacia la Política e igual que en Enrique Dussel, en toda ella campea una misma y directa preocupación: la *vida*.

Su obra principal se llama *Crítica a la razón utópica*. Fue escrita un año antes del comienzo de la Perestroika; en ella se anticipan las causas de la caída del socialismo real y se critican tanto las políticas de planificación soviética de corte estaliniano, como los fundamentos de la propuesta neoliberal.

La crítica del pensamiento neoliberal, en Hinkelammert es también una crítica del pensamiento conservador, porque ambos -pese a todas las diferencias que mantienen entre sí- poseen un rasgo en común: parten de un concepto de realidad precaria, restringido a una institucionalidad, también precaria: el *mercado* (Hinkelammert: 1984, 56).

Según Hinkelammert, los caracteres sobresalientes de la política (liberal) de mercado son:

1) Creación de una metafísica empresarial con su correspondiente mística del dinero.

2) Construcción (mediante 1) de la realidad inmediata como un plexo de relaciones mercantiles.

3) Subordinación (mediante 2) de la realidad concreta a las relaciones mercantiles.

4) Conversión del hombre a lo que las relaciones mercantiles hagan de él (fetichismo).[41]

En *Las armas ideológicas de la muerte* (Hinkelammert: 1981) habla de una "metafísica empresarial", que define como "una metafísica de la mercancía, del dinero, del mercado y el capital" y que está intrínsecamente asociada al orden burgués. Cualquier alternativa a este orden es, directamente, el caos. Esta cerrazón a otras alternativas posibles es pacífica, mientras no sea necesario que se vuelva violenta (Hinkelammert: 1981, 144).

John Locke, en nombre del orden burgués, llamaba a los opositores "fieras", "bestias", "animales salvajes" y recomendaba tres tipos de tratamiento para ellos: la tortura, la esclavitud y la muerte. Desde entonces, la racionalidad de la metafísica empresarial y la ética que conlleva, se ejercen -casi- en los mismos términos.

Según la metafísica empresarial, la "naturaleza" es una naturaleza "cuyas leyes son aquellas de la respuesta al dinamismo de las mercancías". Pero esta noción es esencialmente reduccionista e irracional. Por eso las leyes de esta naturaleza, actúan siempre "al revés". Cuando escasean los alimentos, en lugar de controlar los precios y la distribución para que todos sobrevivan, se aumentan los precios. En consecuencia, algunos se quedan sin alimentos y mueren. Para la metafísica empresarial, habrán muerto "por un dictado de la naturaleza". Cuando falta madera, en lugar de promover nuevos sembradíos y proteger los pocos existentes, los empresarios talan bosques y producen desiertos. Aquí nuevamente se dice "se acató un dictado de la naturaleza".

En esta inversión irracional, los "valores sociales" son, entonces, antinaturales. Son meros subproductos de la aplicación de las leyes del mercado. Pero ningún "metafísico de la empresa" se opone a mejores niveles de vida, mayores salarios, mejor educación, mejor

[41] La idolatría del mercado fue llamada por Marx "fetichismo". El nombre, de origen bíblico, se refiere al sometimiento del hombre a las cosas qué él mismo produce. Hinkelammert, sin embargo, advierte que en la "metafísica empresarial" el objeto de devoción no es, como en la idolatría bíblica un objeto creado intencionalmente por el hombre, sino el resultado de una acción no intencional. El ídolo de la metafísica empresarial, el mercado, es invisible. (Franz Hinkelammert, *Las armas ideológicas de la muerte*, p. 158).

salud, pleno empleo, superación de la miseria extrema en el mundo... Todo ello, lo hace derivar de la ganancia de las empresas.

Sin embargo, afirma:

> "(…) mayores ganancias significan menos salarios, menos educación y salud, y más miseria y muchas veces también más desocupación (...) La vida digna (…) es un problema de distribución de un producto existente y no de un producto por haber en el futuro. El aumento del nivel de vida se conecta con el desarrollo de las fuerzas productivas, mientras la dignidad de la vida se conecta con la distribución de lo existente de una manera tal, que todos puedan vivir. Educación y salud dependen de las fuerzas productivas solamente en el grado en el cual se refieren a la utilización de técnicas determinadas, pero de ninguna manera como servicio social" (Hinkelammert: 1981, 144).

Hacer depender la actualización de los valores sociales de la acumulación del capital es hacer la misma posposición que se realiza habitualmente, frente a los derechos humanos. Si, por ventura la acumulación del capital, trajera justicia, mejor. Mas, si no la trae no será de su incumbencia: las catástrofes sociales se entenderán como catástrofes naturales, tan "naturales" como los terremotos, los huracanes o el mal tiempo.[42]

Ahora bien, no es lo mismo una política neoliberal de origen en el Primer Mundo que una política neoliberal de réplica, en el Tercero. En los países desarrollados, la sociedad burguesa legitima su hegemonía en base a acuerdos internos de políticas sociales y respeto a las fuerzas sindicales. Y exporta la rigidez de sus leyes a los países económicamente débiles "donde regímenes de fuerza suplen la falta de legitimidad del sistema" (Hinkelammert: 1981, 153).

Como se señaló al comienzo de este acápite, Hinkelammert –como Dussel- es un filósofo de la Vida. En tanto tal, rechaza cualquier "modelo trascendental" que, en la terminología de Hinkelammert, es cualquier modelo del tipo de la "situación originaria" de John Rawls, la "comunidad de comunicación trascendental" de Karl-Otto Apel o la "comunidad ideal de discurso" de Jürgen Habermas. Estos "modelos trascendentales", surgieron sin que sus autores conocieran la lógica de su construcción.

[42] Cf. Enrique Dussel y su diferencia entre el mal ético y mal ontológico. En este caso un mal ético, en base a la concepción de la "naturaleza" neoliberal, es considerado como un mal ontológico del cual nadie puede ser responsable.

Estos autores, formados en la tradición sociológica de Weber, Mead, Durkheim, Parsons...y no en la tradición económica de Smith, Ricardo, Marx, Jevons, Marshall, Keynes, von Hayek... no serían concientes del modo originario en que los sujetos se vinculan a la experiencia. Éstos, en tanto sujetos prácticos, están dirigidos a la realización de fines materialmente condicionados.

La voluntad es una condición necesaria pero no suficiente en la realización de fines, pues únicamente si la voluntad logra realizar las condiciones materiales para posibilitar sus fines, "aparece el camino". En la dimensión de los sujetos prácticos que somos todos, del universo de los fines, sólo algunos podrán ser realizados. Abocarse a su realización es una función de la racionalidad medio-fin, característica de esta dimensión.

Pero los sujetos prácticos, -y esto es lo que ignoran los modelos trascendentales- están ontológicamente sostenidos por una dimensión fundante, que es la dimensión de ser -antes que nada- sujetos vivos:

> "...el sujeto práctico no puede actuar a no ser que sea un sujeto vivo. Hay que vivir para poder concebir fines y encaminarse hacia ellos, pero no se vive automáticamente ni por simple inercia. Vivir es también un proyecto que tiene condiciones materiales de posibilidad y que fracasa si no las logra." (Hinkelammert: 1984, 239).

La ética del discurso de Habermas y Apel ignoran el hecho originario de que un hablante, independientemente de lo que hable, para hablar tiene que estar vivo. En ese sentido, todo diálogo es diálogo sobre la vida, es decir, a partir de ella. Tal como afirmó Hinkelammert en una conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras[43] "aunque las opiniones no se refieran a la vida o a la muerte, la vida y la muerte son marcos que llevan a la iluminación de los dialogantes y, en ese sentido, determinan el contenido de la conversación".

El pensamiento occidental, desde Descartes, se ha concebido como un producto de la *res-cogitans*, es decir, sin tener nada que ver con la vida y la muerte. A la vez, el sol cartesiano es *res extensa*; es un sol que tiene un peso, un tamaño, unas propiedades físicas y químicas... pero no es aquello de lo cual depende mi vida. Mi vida depende del sol como valor de uso, no del sol como *res extensa*.

[43] F.F y L., UNAM, México, miércoles 31 de octubre de 1995.

La filosofía -especialmente la ética- debe recuperar, el valor de uso de la realidad. Y lo que sea factible, en términos medio-fin, tiene que someterse a criterios de factibilidad, a la luz de la racionalidad vida-muerte.[44] La ética surge, entonces, como una afirmación de la vida. Este principio universal y material -vinculado estrechamente a la concepción dusseliana de la ética de la liberación-, no sólo manda afirmar la vida, sino que implica exigir afirmarla.

Tal como se ha visto, el pensamiento de Hinkelammert proveyó conceptos capitales para la ética de la liberación dusseliana. En primer lugar, le ofreció a Dussel una "invitación" al marxismo desde la Teología de la Liberación; es decir, le ofreció una visión de Marx desde el humanismo ecuménico que, según creo, fue decisivo para decidir a Dussel a revisar su posición frente a Marx. Y, en segundo lugar, contribuyó a reforzar la posición de Dussel en la polémica con Apel ya que le critica a éste filósofo, a Habermas y, en general, a todos los filósofos contemporáneos el hecho de partir de un sujeto abstracto y no de un sujeto corpóreo, material y vivo.

La reinterpretación de Marx, la definición del punto de partida del filosofar en los marcos de la vida y la muerte y la afirmación de la vida como un principio material universal fue el contenido más sustancial que el Dussel maduro tomó de Hinkelammert y que incorporó a un sistema de pensamiento complejo y lleno de mediaciones teóricas, que sin embargo no oculta esta decisiva influencia.

2.6 Síntesis de la producción teórica de Enrique Dussel

La trayectoria intelectual de Enrique Dussel, puede sintetizarse en cinco períodos que pueden entenderse como una sucesión de pasajes entre los cuales hay diversos grados de continuidad y ruptura.[45] A partir de los aportes de Dussel (1998), García Ruiz (2003), Mendieta (2001) y Beorlegui (2006), elaboré una periodización de la trayectoria intelectual de Dussel, desde el año 1950 hasta el año 2011.

El primer período corresponde a la década de 1950 y puede tipificarse como "el pasaje de las culturas helénica, semita y cristiana a la antropología filosófica"; el segundo de las décadas de 1960 y 70, podría tipificarse como "el pasaje de la antropología

[44] Cuando se habla de la imposibilidad del capitalismo, se habla no de una imposibilidad técnica -de hecho, el capitalismo es lógica y técnicamente posible- sino de una imposibilidad en términos de la racionalidad vida-muerte.

[45] Véase Dussel (1998), García Ruiz (2003), Mendieta, E. (2001) y Beorlegui (2006).

filosófica a la ética de la liberación latinoamericana"; el tercero corresponde a la década del 1980, y puede definirse como "el pasaje de la ética de la liberación al marxismo"; el cuarto, abarca desde 1989 hasta el año 2000 y comprende "el pasaje del marxismo a la ética de la liberación, en la edad de la globalización y la exclusión"; y el quinto período, comprende la primera década del Siglo XXI y constituye una fase de praxis integral de liberación.

Períodos	1956-1966	1966-1976	1976-1989	1989-2000	2000-2011
Pasajes	De las culturas helénica, semita y cristiana a la antropología filosófica	De la antropología filosófica a la ética de liberación latinoamericana	De la ética de liberación latinoamericana al marxismo	Del marxismo a la ética de la liberación, en la edad de la globalización y la exclusión	Praxis integral de liberación
Obras principales	-*El humanismo helénico* -*El humanismo semita*	-*Para una ética de la liberación latinoamericana* (cinco tomos)	-*La producción teórica de Marx.* - *Hacia un Marx desconocido* y - *El último Marx*	-*Ética de la liberación*	*Política de la liberación*

Primer período: *De las culturas helénica, semita y cristiana a la antropología filosófica*. Este período se caracteriza por la formación intensa y la investigación de Dussel en el campo de la filosofía neotomista, influido por filósofos "cristianos" como Jacques Maritain, Étienne Gilson y Tehilard de Chardin. Hacia el final del período, sin embargo, será fuertemente influido por Husserl y Heidegger.

En 1959 presenta en la Universidad Complutense de Madrid su tesis doctoral: "El bien común. Su inconsistencia teórica"[46], como una profundización de su tesis de licenciatura realizada dos años antes sobre la problemática del bien común entre los griegos, hasta Aristóteles, lo cual revela su preocupación ética desde el inicio de la definición de su pensamiento filosófico.

En este primer período, se define la preocupación de Dussel por el "ser latinoamericano", cuando tras doctorarse en Madrid viaja a Medio Oriente para comprender

[46] La inconsistencia teórica que encuentra Dussel en Aristóteles es que el sabio quien, por definición, debe servir a la polis es quien más debe alejarse de ella para hallar la sabiduría. (Véase García Ruiz: 2001, 51).

las tres fuentes de la cultura hispana: la helénica, la semita y la cristiana, como constitutivas de la "proto-historia" de América Latina. Estas "visiones del mundo" (Weltanschaunngen) estarán en la base de la antropología latinoamericana que Dussel se propondrá realizar por esos años, aunque todavía con cierto grado de eurocentrismo ya que en sus libros principales- *El humanismo helénico*, *El humanismo semita* y *El dualismo en la filosofía de la cristiandad*- no se detendrá a investigar y valorar la cultura amerindia (García Ruiz: 2003, 25), cuestión de vital importancia en obras de décadas posteriores. Lo que sí se define claramente en ellas es una crítica a la linealidad y a la pretendida universalidad de los relatos históricos, al estilo hegeliano. Idea sobre la cual volverá repetidamente y que será uno de los pilares de sus reflexiones maduras.

La antropología filosófica que Dussel desarrollará al finalizar el período, tendrá como ideas clave: la defensa de la unidad cuerpo-alma (idea de origen semita), la adopción del "mundo de la vida" (idea husserliana), como punto de partida del filosofar (Dussel: 1966) y la preocupación por la identidad del "ser" latinoamericano.

Segundo período. *De la antropología filosófica a la ética de la liberación latinoamericana.* Aquí es muy notoria la influencia de Heidegger, Ricoeur y Lévinas. De Heidegger, toma la idea clave de que todas nuestras ideas son manifestaciones intelectuales de nuestro modo de ser en el mundo. Las ideas no están en un mundo inteligible aparte de la existencia sino que están articuladas con nuestra experiencia, son "coagulaciones de la experiencia existencial" (Mendieta: 2001, 18). Por otra parte, de Ricoeur aprendió que el continuo heideggeriano que existía entre las ideas y las cosas conforma un *círculo de sentido*, a interpretar. Toda la cultura puede ser así entendida como un cúmulo cuasi "geológico" de capas de sentido y lo que interpretará Dussel es que la cultura latinoamericana tiene una simbología propia, irreductible a cualquier modelo europeo.

Sin embargo, tras la lectura de Lévinas, la hermenéutica ricoeuriana y el existencialismo heideggeriano, le parecerán a Dussel solo partes de una totalidad ontológica, encerrada en sí misma e incapaz, por ende, de acceder a la presencia del otro, el no-ser del sistema. La lectura de *Totalidad e infinito* de Lévinas, como se ha dicho, le permitirá trascender esa totalidad y crear un método –la analéctica- para pensar la exterioridad, a partir de la trascendencia absoluta del otro.

A diferencia de la dialéctica que no es sino "producción de totalidad", la analéctica será vista como acceso a la alteridad, lo que en definitiva consistirá en una nueva manera de hacer filosofía. Como dice Mendieta (2001, 20), en los trabajos de la década del 70, Dussel considerará al pensamiento europeo "como una sucesión de totalidades dialécticamente producidas y mantenidas", y montadas sobre la aniquilación del otro.

Al modificar drásticamente el punto de partida, Dussel pasa de la ontología (de la totalidad) a la meta-física (de la alteridad). Si la ontología y la dialéctica abonan a más de lo mismo -magnanimidad, producción, intercambio instrumental y beneficio-, la metafísica y la analéctica serán una apuesta a la humildad, la solidaridad, la compasión y el servicio para el no-existente del sistema. Este carácter ya ético de la metafísica, le hará sostener a Dussel –igual que a Lévinas- que la Ética es, entonces, la Filosofía Primera.

En esta sucesión de totalidades dialécticas, la ética, la erótica, la pedagogía, la política y la economía son engranajes de la "máquina del poder"; en cambio, en la metafísica analéctica o anadialéctica, la ética y todos sus componentes: la erótica, la pedagogía, la política y la economía no serán sino instrumentos para la "liberación". Por eso la ética de 1973-77 –y las otras producciones teóricas de Dussel hasta mediados de la década del 70- serán una filosofía primera de liberación del otro, el excluido, explotado o privado de derechos, que "irrumpe" en las totalidades vigentes, especialmente en el "mundo" latinoamericano.

Tercer período. *De la ética de la liberación latinoamericana al marxismo*. Ya se han dado algunos datos referidos a la producción de Dussel en este tiempo dedicado a investigar lo que él llamó "las cuatro redacciones de El Capital"[47] y destinado a descubrir un Marx "desconocido" y, sobre todo, *desfigurado* por la interpretación de Althusser, muy en boga en aquellos años.

Para Althusser, entre el Marx joven y el Marx de la madurez, había habido una ruptura epistemológica que separaba tajantemente el humanismo de la primera época del economicismo de la segunda y que en el pensamiento marxiano había una marcada preponderancia de la dimensión económica por sobre la dimensión social. Sin embargo, Dussel interpretará que el humanismo de Marx jamás fue abandonado por éste y que la supuesta preeminencia de las relaciones del hombre mediadas por el trabajo sobre las

[47] Dussel (1990).

relaciones sociales, eran resultado de una mala lectura de Marx. La dimensión económica y la dimensión social se implican mutuamente y no se puede entender a Marx, según Dussel si se cae en algún tipo de reduccionismo: el economicista althusseriano o el idealista (comunicativo) de Habermas.

Con el conocimiento profundo de Marx, Dussel pudo al fin criticar el capitalismo. Por eso, a partir de la década del 80, sus libros y documentos registran abundantes estudios sobre el flujo del capital[48] (siempre de la periferia hacia Europa y los Estados Unidos), equivalente a una expropiación constante de la vida de los pueblos dependientes, transformada en bienes de consumo en y por los países del centro. Obviamente, con alusiones permanentes a las oligarquías locales y a las contradicciones internas que se dan dentro de cada economía nacional pero sin perder de vista el profundo carácter no ético del capitalismo global.

Cuarto período. *Del marxismo a la ética de la liberación, en la edad de la globalización y la exclusión.* Coincide con la plena madurez del autor y abarca desde la caída del Muro de Berlín hasta el fin del siglo XX. En esta fase, Dussel inicia un diálogo fructífero con varios filósofos del "centro", como Vattimo, Rorty, Taylor, Ricoeur, Habermas y, muy especialmente, con Karl-Otto Apel, con quien sostendrá un debate que se prolongará por más de una década.

Las tres cuestiones principales del debate con Apel, son: la primera, determinar si la comunidad de comunicación es anterior a una comunidad de vida; para Dussel, la exclusión *a priori* de quienes no tienen asegurada su supervivencia, vicia de entrada la posibilidad de los acuerdos ya que la comunidad de comunicación sería una idealización vacía, montada asimétricamente sobre la exclusión de grandes mayorías. La segunda, es si es posible separar en la práctica los discursos de fundamentación y aplicación, como lo hicieron Apel y Habermas, específicamente, si hay "garantías racionales" del contexto de justificación que no estén viciadas históricamente desde el contexto de descubrimiento; Dussel opina que los principios abstractos de una ética son una anticipación de las condiciones históricas concretas de esa ética; y, la tercera, se refiere a saber hasta qué punto la ética puede prescindir de los planteos de la neurobiología. Como formalistas kantianos, ni Apel ni Habermas, la consideran necesaria pero Dussel sostiene que excluir los estudios

[48] Valor acumulado

científicos sobre nuestro sistema neurológico equivale a excluir el cuerpo de la persona moral, lo cual tergiversa tanto la fuente como los objetivos de la ética. Por eso, en la Segunda Parte de la *Ética de la Liberación* (1998a), enunciará el principio crítico-material de la ética, por el cual afirmar la vida equivale a criticar los sistemas de normas que niegan la corporalidad y dignidad del otro.

El quinto período, que he denominado 'de la praxis integral de liberación' es el de la integración de la ética con la política, a partir del hecho de que la política es el ámbito más adecuado para la realización de la ética. La filosofía política resultante de esta integración debe hacer posible la crítica al capitalismo tardío globalizado, cuyo salvajismo nos arrastra al "suicidio colectivo ecológico" y al "genocidio de las multitudes más pobres del sur". (Dussel: 2001, 9).

En los capítulos siguientes, se rastreará la presencia de la *pedagógica* a partir de su formulación (segundo período) y se verá cómo ésta actuó desde antes de ser formulada (primer período) y, a la vez, es una condición imprescindible para asegurar la viabilidad de la propuesta dusseliana en su conjunto (tercero a quinto período).

CAPÍTULO 3

SÍNTESIS DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN AMÉRICA LATINA, HASTA EL SIGLO XIX

3.1 La pedagogía latinoamericana. Modelos educativos, educación y *pedagógica*.

En el año de 2010, Enrique Dussel edita, en forma conjunta con los investigadores Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez, el libro *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"*. Lectura esencial para este trabajo, el texto mencionado proveerá las grandes líneas teóricas que enmarcarán sus temas principales.

Según Jorge Zúñiga Martínez -responsable del capítulo de La Filosofía de la Pedagogía (en Dussel: 2010, 607-619)- en Latinoamérica, fueron tres las pedagogías de mayor impacto social: la de los pueblos originarios, la de la conquista y la del oprimido. Curiosamente, en el libro coordinado por el propio Dussel, no se menciona la *pedagógica*, lo cual confirma –como se dijo en la Introducción- que ésta no ha tenido el impacto social de las demás.

El autor aduce que el impacto social de las teorías mencionadas se ha debido a que en todos estos casos, las pedagogías han sido concepciones de la educación que fueron capaces de ofrecer a la sociedad un marco de referencia formativo, tanto familiar, como político y cultural. Aunque claro está que si estas pedagogías pudieron construir tal marco de referencia fue por tener cierta afinidad con los modelos educativos que tuvieron la oportunidad de ser parcial o totalmente vigentes en cada época y en cada lugar. Modelos educativos que, a su vez, eran la expresión de los proyectos políticos y económicos, también situados históricamente. No es que hubiera entre pedagogías, modelos educativos y modelos de desarrollo una relación lineal y mecánica, pero sí ciertos vínculos dinámicos de coherencia o tensión, según los diferentes casos.

Un ejemplo sencillo de la relación entre modelo educativo y modelo de desarrollo, puede encontrarse en los tiempos de Juan Bautista Alberdi. En efecto, cuando éste escribió las *Bases* de 1852, pensaba que la educación debía poner el acento en la formación para la industria. Sin embargo, años más tarde, en 1887, cuando por presión de los países centrales se convenció de que el modelo industrial no era viable en Sudamérica, recomendó en sus *Escritos económicos*, una educación dedicada a formar jóvenes para el modelo agro-exportador. Dice Alberdi:

> "Contraer la educación de la juventud sudamericana a formarla en la producción intelectual es como educarla en la industria fabril en general: un error completo de dirección, porque Sud América no necesita ni está en edad de

> competir con la industria fabril europea (…) Un simple cuero, un saco de lana, un barril de sebo, servirán mejor a la civilización de Sud América que el mejor de sus poemas, o su mejor novela, o sus mejores inventos científicos" (Alberdi, J.B., *Estudios Económicos*, citado por Weinberg: 1981, 4).

Del mismo modo, Alberdi cambia radicalmente su opinión de las universidades y de lo que debe enseñarse en ellas: mientras en el *Fragmento preliminar al estudio del derecho* (1837) bregaba por la construcción de una filosofía emancipadora, en los *Estudios económicos* hace prevalecer su espíritu práctico tecnológico, en contra de la formación intelectual y la enseñanza de las humanidades.

Este ejemplo de Alberdi, permite ver que las ideas *pedagógica*s han estado siempre vinculadas cuando no *en función de* ciertos proyectos nacionales o regionales, es decir, entrelazadas con hechos de orden económico y político; de tal modo que para comprender los procesos educativos es necesario estudiar su modelo de referencia.

Pero la situación es más compleja, porque, a su vez, los modelos educativos abrevan en diferentes pedagogías que están constituidas por diversas teorías acerca de la educación. En la época prehispánica, bajo la cultura azteca y pese a que es imposible contar con todos los documentos producidos en torno al tema, tanto por pérdida o extravío como por destrucción intencional, había una teoría de la educación propia de una sociedad estratificada, elitista y basada en el linaje de sus miembros. En la antigua *Tenochtitlan*, los nobles y sus hijos recibirían instrucción en el *Calmécac* y los campesinos y artesanos tendrían una escuela aparte, el *Tepochcalli*, de menores exigencias, que garantizaría una primera gran división social, entre gobernantes y gobernados. A su vez, había otra gran partición social por sexos: los géneros se construían desde el nacimiento a través de símbolos, pues la partera

> "consagraba al niño a su misión bélica y ponía en sus manos una rodela, un arco y cuatro saetas, todo en miniatura, mientras que a las mujeres le daba un huso y una lanzadera o también una escoba, mostrando de esta manera lo que había de ser su faena en la vida" (Kobayashi, 1985: 62-63).

Se ha visto, entonces, la relación entre modelos educativos, pedagogía y educación. La pedagogía es la teoría de la educación donde abrevan los modelos educativos, que a su vez son la expresión de un modelo de desarrollo nacional o regional, esencialmente

económico-político. La educación, por su parte, es el proceso formativo de la sociedad, en sus tres dimensiones: formal o escolarizada, informal o cultural y no formal o espontanea. Para Coombs y Ahmed (1974) la educación formal comprende el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Según Jaume Trilla i Bernet (1985), la educación no formal es la que involucra a todas aquellas instituciones, ámbitos y actividades de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer ciertos objetivos de formación cultural. Y la educación informal, por su parte, permite adquirir y acumular cultura -conocimientos y habilidades- mediante las experiencias diarias y la relación con el medio ambiente (Pain: 1992).

La *pedagógica*, por su parte, es una filosofía de la educación, desde el horizonte de la alteridad. Analiza los aspectos pedagógicos en el más amplio de los sentidos, es decir, aquellos que están implícitos en las teorías y procesos económicos, políticos e históricos, donde entran en juego intercambio y producciones de saberes. La *pedagógica*, además, se pregunta si éstos promueven la exclusión o si son inclusivos, si propician una transformación social en el sentido de la justicia o si, por el contrario, son conservadores y promueven la adaptación al sistema sociopolítico vigente. A diferencia de la pedagogía tradicional, la *pedagógica* intenta ubicarse fuera de los sistemas que estudia, adoptando el punto de vista de la alteridad. Es más, utiliza la alteridad como criterio epistemológico. Es decir, juzga las diversas pedagogías en función de su relación con el Otro, el pobre, el excluido, el no necesario para el sistema, el prescindible. En este sentido, la *pedagógica* no sólo se diferencia de la pedagogía sino de la propia filosofía anterior al giro por la alteridad.

Desde la *pedagógica*, es posible tener una mirada diversa a la hegemónica sobre los actuales pueblos indígenas, descendientes de las comunidades originarias y que aún hoy son víctimas de discriminación y exclusión. Convertidos en sujetos pasivos frente a un sistema de derecho que no los reconoce, han sido marginados y privados aun de los derechos más elementales que derivan de su condición de ciudadanos (Tola y Salamanca: 2008, 437).

3.2 Periodización de la pedagogía latinoamericana.

Si bien para Zúñiga Martínez (en Dussel: 2010, 607) en Latinoamérica sólo hubo tres pedagogías de alto impacto social, coincidiendo con tres grandes períodos de la historia de la educación latinoamericana, es posible hallar otros momentos clave en el transcurso de la misma, o fases, como la independentista, ausente en esta clasificación.

En este estudio, se hará un breve recorrido por las pedagogías de los pueblos originarios de América –mayas, aztecas, incas y guaraníes[49]-, por la pedagogía de la conquista, la pedagogía de la Ilustración, la del pensamiento de la independencia y la pedagogía de la liberación, dentro de la cual podrían quedar ubicados el pensamiento educativo de José Martí, Aníbal Ponce y José Carlos Mariátegui, la pedagogía del oprimido y la *pedagógica* dusseliana. A esta última, nos referiremos especialmente en el capítulo siguiente.

3.2.1 Mayas, Aztecas, Incas y Guaraníes

Los Mayas. Los mayas iniciaron su civilización aproximadamente en el 1000 a. C.[50] y se ubicaron en los territorios comprendidos entre el Río Pánuco, al norte de México, hasta el sur de El salvador y Honduras. La cultura mesoamericana por ellos representada, estaba constituida por más de cien etnias, que manejaban doscientos dialectos y treinta y ocho calendarios que permitían la administración pública y privada del tiempo de las comunidades. Estas culturas tenían una organización política altamente desarrollada, a punto tal de que es posible reconocer la existencia de Estados, sostenidos por un sistema tributario aplicado a sus etnias respectivas. Afirma Samir Amín:

> "La formación de clases que hace su aparición en la América precolombina es de tipo tributario. Éste es el caso de los incas, los aztecas, los mayas. Estas formaciones evolucionaron en forma cerrada, sin ninguna amenaza exterior, dada la escasa población del continente, y parece ser que alcanzaron un alto grado de evolución análogo al de Egipto y China en el viejo continente" (Amín: 1974, 55).

Esta descripción de Samir Amín, compartida por Dussel en varias de sus obras, sirve para establecer el grado de "barbarie" del invasor que inferiorizó a las poblaciones

[49] Zúñiga Martínez omite a los guaraníes.

[50] Los ancestros de los mayas y los aztecas que representan el quinto núcleo de la alta cultura mundial llegaron a América hace cuarenta mil años, por el Estrecho de Behring, oriundos del este de Asia. Y hace unos cinco mil años, las bandas nómadas se asentaron, organizándose paulatinamente en comunidades agrícolas.

originarias al arrasar con culturas milenarias, como la maya de México o la incaica, en Perú, comparables a las grandes culturas egipcia y china. Los mayas, por ejemplo, desarrollaron el sistema de escritura más completo de todos los pueblos indígenas americanos. Con el alfabeto maya se escribieron textos de medicina, botánica, historia, matemáticas, astronomía... que condensaron el saber de esta civilización en los llamados 'códices', mandados a quemar en 1558 por el obispo Diego de Landa, en nombre de la Santa Inquisición.

Del total de códices sólo se han conservado tres, aparecidos en distintos lugares de Europa:

* El Códice de Dresde: escrito en el siglo XIII. Contiene un tratado de adivinación y de Astronomía.

*El Códice de París: posiblemente del siglo XIII. Contiene profecías y adivinaciones.

* El Códice de Madrid: Contiene horóscopos y almanaques.

* El Códice Grolier: Muy mal conservado. Contiene un calendario completo.

Estos materiales son sólo la punta de un iceberg destruido donde es posible apreciar hasta qué punto vida y cultura son lo mismo. Destruida su cultura fue destruida la vida de aquella civilización, ahogada tras la invasión española.

Los mayas desarrollaron un calendario muy preciso, con un año de 365 días. El año solar (haab) tenía 18 meses de 20 días cada uno y otro más de sólo cinco días. Los nombres de los meses eran: Pop, Uo, Zip, Zotz, Tzec, Xul, Yaxkin, Mol, Chen, Yax, Zac, Ceh, Mac, Kankin, Moan, Pax, Kayab, Cumbu y Uayeb.

Utilizaban un sistema de numeración vigesimal posicional. También tenían un signo para representar el cero, y así poder realizar operaciones matemáticas complejas.

La elite social la constituían los sacerdotes y los nobles, que residían en la ciudad (que era también el centro religioso). Los campesinos vivían en las zonas rurales cercanas a la ciudad. La base de la economía era la agricultura y frecuentemente se desbrozaban trozos de selva para realizar nuevos cultivos. Los principales fueron el maíz, el algodón y el cacao. Este último tuvo tanta importancia que llegó a ser utilizado como moneda.

Existía la esclavitud. Se supone que esos esclavos serían la mano de obra para la construcción de las pirámides colosales, pero ayudados por los campesinos. También debieron existir grupos de artesanos especializados.

A partir de estudios arqueológicos se ha podido reconstruir su cosmovisión, aproximadamente en estos términos: Para la cultura mesoamericana, los humanos habitan entre dos tiempos-espacios representados por trece cielos (el *Omeyocan*) y nueve niveles de inframundos (el *Mictlan*), dimensiones habitadas, a su vez, por "fuerzas divinas". El acceso a estas dimensiones sólo pueden lograrlo los "sacerdotes", a través de rituales y el resto de los mortales, a través de sus sueños. Un pensamiento filosófico, mezclado con elementos astrológicos y teogónicos, racionaliza el futuro e interpreta la vida presente en "interacción" con fuerzas cósmicas supra e infra terrestres.

En la actualidad, los descendientes urbanos de la cultura maya, mantienen muchas de estas creencias originarias, pero –por la misma exclusión- han pasado a un plano "secreto", fomentado entre familias y fuera de los espacios públicos donde, por otra parte, he sido testigo de que el hablar en maya causa vergüenza ante los "blancos", extranjeros o descendientes de españoles. Las jóvenes generaciones de estos descendientes niegan su lengua materna y con ello, gran parte de su cultura ancestral. En cambio, en las comunidades rurales todavía es posible hallar rasgos de la cultura maya, de un pensamiento filosófico vivo y presente en la propia lengua conservada, y actualmente estudiada en su versión maya-tojolabal, especialmente, por Carlos Lenkersdorf, autor de *Filosofar en clave tojolabal* (2002), único texto dedicado al estudio del pensamiento filosófico contemporáneo.[51]

La cosmovisión actual de esta comunidad del sureste mexicano es de gran importancia ética, ya que este pueblo caracterizado por su convivencia pacífica, basa su estilo de vida en el "aprender los unos de los otros", en "no ponerse del lado de los poderosos", en "dialogar, siempre dialogar", en saber oír el "corazón" de la naturaleza y de los hombres que forman parte de ella.

La tarea de elaborar un diccionario tojolabal-español y de traducir el Nuevo testamento del griego original al tojolabal, llevó a Carlos Lenkersdorf a comprender los

[51] Un gran autor dedicado a la investigación de la filosofía náhuatl es Miguel León-Portilla, pero sus investigaciones se refieren exclusivamente a los siglos XV y XVI.

vínculos más profundos entre lengua y cultura. Pero este tema se retomará en el capítulo 6, cuando se haga referencia a los procesos de pedagogización.

Los Aztecas. El Estado mexica (en náhuatl: Ēxcān Tlahtolōyān), llamado comúnmente Imperio azteca, floreció en el siglo XIV en Mesoamérica. Estuvo encabezado por los mexicas —también conocidos como aztecas—, pueblo originario de un sitio mítico conocido como Aztlán, ubicado en el actual territorio de Nayarit.

Entre los aztecas, según se ha dicho, había dos tipos de escuelas gobernadas por el Estado: el *telpochcalli*, para los hijos de los campesinos y artesanos y el *calmécac*, para los hijos de los nobles. Que estos hayan sido establecimientos "estatales" lo deduce José María Kobayashi cuando en una arenga dirigida a un tlatoani, un gobernante le dice:

> "…Encomiéndote las escuelas y colegios y las casas de recogimiento que hay en la ciudad de donde salen instruidos los mozos para guerras y culto divino; cuida de que siempre vayan en aumento y no en disminución" (Kobayashi: 1974, 68).

Y, otro hecho a destacar en relación a la responsabilidad educadora del estado mexica, fue la obligatoriedad de la enseñanza básica, hecho que hizo admirar al Padre Sahagún, al comparar esta situación de elitismo y exclusión imperante tanto en las culturas clásicas como en la Edad Media europea (Soustelle: 1956, 176).

La escuela popular o *telpochcalli* (que significa 'casa de los mancebos o muchachos') era una escuela que se ofrendaba al dios Tezcatlipoca, donde se instruía a los jóvenes en normas sociales, cánticos, danzas y arte militar. Y el *calmécac* funcionaba como una escuela de sabios –semejante a la de los chinos o los griegos- donde los hijos de los nobles se preparaban para su futura conversión en gobernantes.

Es interesante conocer el ritual de iniciación que precedía el ingreso al *calmécac*, ceremonia de la que se presenta aquí una síntesis, a partir del relato de Federico Navarrete Linares, investigador de la UNAM, experto en culturas prehispánicas:

"Cuando el chico debía ingresar al Calmécac, era acompañado por sus padres. Llevaba consigo los objetos necesarios para la ceremonia de iniciación: papeles de colores, copal, taparrabos, mantas, plumas verdes y collares de oro.

Dentro de la capilla vestían al niño con ropas de gala. Posteriormente cubrían su cuerpo y rostro con tinta negra. De inmediato le colocaban un collar y perforaban sus diminutas orejas. La sangre que brotaba de las heridas era arrojada sobre la imagen de Quetzalcóatl. De aquí en adelante el chico debía acostumbrarse a soportar el dolor de herir su cuerpo".

El ritual de iniciación se convertía en una verdadera fiesta, a partir de la cual sobrevendrían todo tipo de sacrificios, lejos de la casa paterna. El padre, en el momento de la despedida leía una serie de consejos vinculados al cumplimiento de sus obligaciones:
"-Sabemos que naciste de tu venerable madre y de mí, pero debes honrar y obedece a tus maestros como a tus verdaderos padres. Ellos tienen la autoridad para castigarte pues son quienes te abrirán los ojos y te destaparán los oídos para que aprendas a ver y a escuchar. Hoy nos separamos de ti y nos sentimos tristes. Pero tenemos que presentarte al templo al que te ofrecimos cuando aún eras una criaturita y tu madre te hacía crecer con su leche. Ella te cuidó cuando dormías y te limpió cuando te ensuciaste; por ti padeció cansancio y sueño. Ahora ya estás grandecito; es el momento de ir al Calmécac, lugar de llanto y pena donde completarás tu destino. Pon mucha atención hijo mío muy amado: en vano tendrás apego a las cosas de tu casa. Tu nuevo hogar y tu nueva familia están aquí en el templo del señor Quetzalcóatl. Olvida que naciste en un lugar de abundancia y felicidad."

Una vez pronunciadas estas palabras, los padres se regresaban sin volver la vista atrás, separando a su hijo para siempre del seno familiar.

Este texto tiene especial importancia para las fases de la primera ética de Dussel, pues ilustra claramente el pasaje de la erótica a la pedagógica. La erótica sin referencias explícitas al poder del padre sobre la madre (al contrario, se describen los cuidados maternos como valiosos para el hijo) deja al descubierto, sin embargo, que únicamente los varones podían asistir a la escuela. Es decir, no se escapa esta erótica concreta de las relaciones de dominación. Y luego, la pedagogía se instrumentaría para la conservación del sistema pues tras las duras faenas diarias (limpieza, siembra y cosecha del maíz, construcción de puentes y canales, emparejamiento de camellones, entre otras), había un espacio de lectura obligatoria de los códices "pues era deber de todo alumno el

conocimiento de los secretos que las viejas pinturas encerraban” (Navarrete Linares: 1994, 182) .

Esta descripción, nos permite tener una idea bastante completa de la educación que se impartía en el Calmécac, que revestía las siguientes características:

1. El Calmécac era sólo para los hijos varones de los nobles.
2. Ser hijo de noble, educativamente hablando, no significaba tener privilegios, sino acceder a una vida de disciplina estricta, con horarios y obligaciones impostergables, que se castigaban si no eran respetados.
3. El objetivo del Calmécac era la formación del carácter, a través del dominio de la voluntad y el autocontrol personal.
4. Templar el carácter, en este modelo formativo, tenía un doble significado, físico (desarrollo de todo tipo de destrezas) y moral (desarrollo de actitudes cooperativas).
5. Sólo los jóvenes que egresaban del calmécac, podían formar parte del gobierno lo cual permite, asimismo, entender la idea de ‘gobernante’ que prevaleció en Mesoamérica.

Los *tlatoani*. Las familias mesoamericanas formaban clanes o *calpolli* que integraban cacicazgos que, a su vez, formaban el pueblo o *altepetl*. Cada cacicazgo tenía un tlatoani o máximo jerarca, que fungía como jefe del gobierno, del ejército y sumo sacerdote. Tenía atribuciones en el orden jurídico, en los tributos y en el comercio. Según el diccionario de la lengua náhuatl de Rémi Siméon, tlatoani significa: "el que habla bien" o “el dueño de la palabra”. Este jefe era elegido entre los miembros destacados de las familias nobles, que habían recibido instrucción de los calmécas.

Los Tlatoani mexicas fueron:

1° Acamapichtli (1375-1395);

2° Huitzilihuitl (1396- 1417);

3° Chimalpopoca (1417-1427);

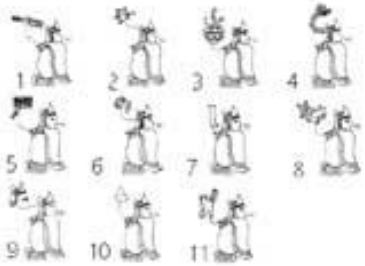
4° Itzcoatl (1427-1440);

5° Moctezuma I (1440-1469);

6° Axayacatl (1469-1481);

7° Tizoc (1481-1486);

8° Ahuizotl (1486-1502),



9° Moctezuma II (1502-1520). Cuitlahuac y Cuauhtemoc fueron los dos últimos Tlatoani que resistieron, hasta el final, la embestida de los conquistadores españoles en 1521.

El *Tlamatine*. De especial interés resulta la figura del sabio mexica o tlamatine cuya actividad se asemejaba a la de los filósofos clásicos griegos. Según Fray Bernardino de Sahagún[52], el tlamatine era:

> "(…) una luz... una gruesa tea que no ahúma... un espejo agujerado (sic) por ambos lados. Suya es la tinta negra y roja, de él son los códices... Él mismo es escritura y sabiduría"

Descripción bella del "filósofo" mexica, que ilumina (enseña, comparte su sabiduría), sin ocasionar las molestias del humo (es decir, con humildad, sin prepotencia) y que refleja la realidad "como un espejo agujereado por ambos lados", es decir, como un espejo capaz de ofrecer, a la vez, la apariencia y la esencia de las cosas. La función primordial de este sabio, era la de ser un verdadero maestro:

> "… Es camino, guía veraz para otros. Conduce a las personas y a las cosas, es guía en los negocios humanos... es cuidadoso (como un médico) y guarda la tradición. Suya es la sabiduría trasmitida, él... la enseña, sigue la verdad. Maestro de la verdad, no deja de amonestar".

Pero también era un psicólogo:

> "… Hace sabios los rostros ajenos, hace a los otros tomar una cara (una personalidad), los hace desarrollarla. Les abre los oídos, los ilumina".

Y un pedagogo formador de formadores, pues:

> "Es maestro de guías, les da su camino, de él uno depende"

También era un maestro de virtudes:

> "Pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos"

---

[52] Fray Bernardino de Sahagún (1500-1590), fue un monje español, de la orden de los franciscanos, egresado de la Universidad de Salamanca (1523), que escribió una de las principales obras que dieron testimonio de la vida en Mesoamérica, *Historia General de las cosas de la Nueva España*, escrita en doce tomos. Sahagún es considerado el fundador de la Etnología en América. Para este trabajo se han consultado los tomos de la versión impresa en México, en 1829, de los cuales está disponible el primero, en versión digitalizada, localizable en:

http://books.google.com.mx/books?id=BT0TAAAAYAAJ&printsec=frontcover&dq=bernardino+de+sahagun&cd=2#v=onepage&q=bernardino%20de%20sahagun&f=false

Esta obra estuvo perdida en la Biblioteca del monasterio franciscano en Tolosa, Navarra, durante más de dos siglos.

Y un científico o conocedor del mundo físico:

> "Se fija en las cosas, regula su camino, dispone y ordena. Aplica su luz sobre el mundo"

Asimismo, enseñaba metafísica, pues:

> "conoce lo (que está) sobre nosotros (y) la región de los muertos"

Por último, el tlamatine puede definirse como el que

> "humaniza el querer de la gente" (…) "Cualquiera es confortado por él, es corregido, es enseñado. Gracias a él la gente humaniza su querer y recibe estricta enseñanza. Conforta el corazón,... a la gente, remedia, a todos cura".

Existen otras fuentes de importancia histórica que mencionan a los tlamatine o sabios; por ejemplo: Sahagún en su *Historia General de las cosas de la Nueva España* (1569), en el Prólogo al Libro I dice "Del saber, o sabiduría de esta gente..."; en el libro décimo donde, en el capítulo XXIX... se afirma que fueron "perfectos filósofos y astrólogos..."; y en el Libro X, VIII, 9-10 describe:

> "El sabio es como lumbre o hacha grande, y espejo luciente... entendido y leído... es como camino y guía para los otros. El buen sabio, como buen médico, remedia bien las cosas y da buenos consejos y buena doctrina, con que guía y alumbra a los demás... a todos favorece y ayuda con su saber"

El *Libro de los Coloquios y Doctrina Cristiana* refiere que eran:

> "...los que se dedican a observar el curso... del cielo... están mirando (leyendo)... cuentan (o refieren lo que leen)... vuelven ruidosamente las hojas de los códices... tienen en su poder la tinta negra y roja (la sabiduría) y lo pintado, ellos nos llevan, nos guían, nos dicen el camino".

Ciertamente, los *tlamatine,* no elaboraron sistemas filosóficos, pero sí tuvieron una concepción filosófica y poética del mundo y de la divinidad, una idea del hombre y de su formación. Su sensibilidad los llevó a indagar, por ejemplo, las diversos significados de la flor y el canto (*'xóchitl'* y *'cuícatl'*) que conducen a decir "palabras verdaderas" sobre la tierra; vivir con sabiduría equivale a vivir con equilibrio y permanencia. La permanencia está representada por *Xóchitl* –la flor- que es la metáfora de

una raíz viva, que germina, brota, crece, florece y prolonga la vida. *Cuícatl* –el canto- es la manera en la que las personas pueden comunicarse con ellas mismas, con los otros y con los seres espirituales, de manera reflexiva. Asimismo, el canto permite a las personas conocer y recordar su lugar sobre la tierra y mantener su equilibrio.

El sabio mexica (tlamatine) es aquel que tiene raíces bien plantadas, nutritivas, florecientes, aquel que es auténtico y verdadero. Sabio es también aquel que, frente al movimiento, tiene intelecto abierto, imaginación, sensibilidad, disposición física y conducta intachable

La *tlacahuapahualiztli* de los aztecas: ¿ética o educación?

Según la cosmovisión mexica, todos los humanos al nacer reciben tres almas que se relacionan y se complementan: *Tonalli, Teyolia* e *Ihiyotl.* Cada una de ellas tiene su propia fuerza espiritual, diferente de las demás.

Tonalli reside en la cabeza; es el alma encargada de proveer el carácter y la energía para crecer y florecer, permanecer y actuar. Esta energía proviene del Sol y está relacionada con el destino de cada persona. *Tonalli*, durante el sueño, puede separarse del cuerpo y deambular libremente siguiendo sus propios caminos, para volver, cuando el cuerpo al que le corresponde despierta.

Teyolia reside en el corazón. Es el alma que se encarga de dar la memoria, la vitalidad, la manera de ser, la emotividad, el conocimiento y la sabiduría.

Ihiyotl es el alma que reside en el hígado. Es la encargada de dar la pasión y el enamoramiento, la valentía, la alegría y la felicidad.

Si bien estas tres almas determinan en gran medida el ser de cada quien, los seres humanos se consideraban libres de decidir por sí mismos si aceptaban o no la orientación que les ofrecían sus almas. Además, existía entre los aztecas, un alto grado de responsabilidad educativa sobre todos los miembros de la comunidad. Una persona "bien educada" era alguien formado éticamente. Por eso el término *tlacahuapahualiztli* puede traducirse tanto por ética, como por educación. De allí que en el Códice Florentino, se diga que (en una persona educada)…

"…aun siendo pobre o miserable/ aun cuando su madre y su padre fueran los pobres de los pobres (…) sólo se atendía (…) a la pureza de su corazón/ a su corazón bueno

y humano, firme/ se decía que tenía a lo divino en su corazón/ que era sabio en las cosas divinas."

El sabio participa del cosmos, a través del arte. Lo bello y bueno, es todo lo que contribuye al equilibrio del cosmos y propicia el conocimiento. Lo estético es aquello que permite conseguir mayores y mejores niveles de humanidad y bienestar, lo que aumenta la pureza y la armonía. Así, es posible vivir con raíces, equilibrio, pureza, autenticidad, corrección moral, fuerza, autocontrol, moderación, modestia y belleza, valores supremos que la cosmovisión mexica, heredó a los pueblos nahuas contemporáneos.

Estos datos que se ofrecen de la civilización azteca, más allá de lo anecdótico, revisten interés antropológico y filosófico ya que nos permiten reconstruir el "mundo de la vida" de estas comunidades y, específicamente, comprender el lugar de importancia que le asignaban a la educación, en todas sus formas, ya que gracias a los procesos formativos se lograba la cohesión de la comunidad bajo un mismo haz de creencias, constitutivas de su propio *ethos*.

Entre estas creencias Dussel destaca el concepto náhuatl de *macehual* o merecido, que describe el procedimiento por el cual el Dios Quetzalcóatl dio vida a la humanidad presente, derramando su propia sangre:

"Para los aztecas –dice Dussel- Quetzalcóatl había ofrecido sangre de su cuerpopara con ella resucitar los huesos del quinto género humano, dando así origen a la presente humanidad."(Dussel: 1998b, 31)

Y destaca que, a diferencia del *prôton kakón* o pecado original de los indoeuropeos, el entregarse de la Alteridad no genera deuda por una falta anterior. El sacrificio de Quetzalcóatl posibilita la "macehualidad" como "modo-de-existencia", es decir, el merecimiento en gratuidad, de la vida que se originó en la alteridad.

Los incas. Los incas constituyeron un imperio en el sur de América, que se extendió desde el norte de Ecuador hasta el Río Maule, en Chile, pasando por territorios argentinos desde el norte de los Andes hasta la provincia de Mendoza, y su centro inicial de irradiación se localizó en el Cuzco, a mediados del Siglo XIII. Según Dussel, la cultura inco-quecha expresa "de manera paradigmática la concepción moral universal del imperio –sobre centenas de culturas particulares- con los tres imperativos formales: "Ama Lulla, Ama Kella, Ama Sua" (No mentirás, No dejarás de trabajar, No robarás)." El "ama lulla"

(no mentirás) es un mandato de sinceridad y autenticidad. El "ama kella"(no dejarás de trabajar) indica la impugnación del ocio y el compromiso activo con la reproducción de la vida individual, colectiva y cósmica. Y el "ama sua" (no robarás), manda no apropiarse de lo ajeno, aunque esto no tiene nada que ver con la protección de la propiedad privada, ya que los incas más bien respetaban el derecho que generaba el haber producido algo. Apropiarse de algo sin haberlo producido, infligía "un daño", "un desequilibrio", que era necesario reparar. Dice Dussel:

"Ama Llulla (No mentirás)", rige la pretensión de sinceridad transparente y auténtica. La segunda incluye las normas poiéticas con respecto a las relaciones cósmico-ecológicas –porque aquí "trabajo" es actividad reproductora del universo-: "Ama Kella (No serás ocioso, trabaja)", e indica la participación en la reproducción de la vida co-responsablemente, para alejar la muerte. Hay que guardar disciplinado control y mantenerse activos. La tercera, las relaciones propiamente económico-políticas del imperio: "Ama Sua (No robarás)", que nada tiene que ver con respecto a bienes privados, sino que el apropiarse de algo no producido conlleva un desequilibrio, un daño, una negación (Kajta) que hay que reparar."(Dussel: 1998, 30).

Darcy Ribeiro, en *Las Américas y la civilización*, describe al imperio incaico gobernado por una nobleza hereditaria, que giraba en torno a la figura del Inca o Hijo del Sol y que se encargaba tanto del culto como de la guerra. Por debajo de la nobleza determinada exclusivamente por razones de sangre, estaba el estrato de los sacerdotes, jefes militares, comerciantes, burócratas y curacas que constituían una "pequeña oligarquía". Por debajo, estaban los servidores temporarios, reclutados de las comunidades campesinas, para realizar diversos trabajos como lo de correos, transportes, minas, construcciones y también como soldados o criados de los nobles. Los miembros de este tercer estrato, eran llamados los mitayos. Y, por último, estaba el campesinado incaico, como base de la estructura social.

La organización política de los incas partía del *ayllu* (equivalente al *calpulli* de los aztecas), que era un clan; a su vez, los clanes se organizaban en etnias y éstas en provincias o reinos, gobernados por la Ciudad del Cuzco donde se concentraba el poder del Imperio.

En rigor, el ombligo o *cuzco* del universo no era una ciudad, sino la confluencia de

los cuatro *suyu* o partes del imperio, en cuyo centro se encontraba el Templo del Sol o *Coricancha*.

El Imperio Inca funcionaba como un sistema estrictamente comunitario, tanto desde el punto de vista económico como desde el punto de vista político. El bien individual era un producto del bien social, no existía la propiedad privada y el cultivo de la tierra se hacía en comunidad. Pero este "socialismo" primitivo, tal como fuera caracterizado por Mariátegui, uno de los sistemas políticos antiguos más coherentes que hayan existido en América, se vio tronchado "por la invasión de los europeos a comienzo del siglo XVI"

La educación de los incas, como en el caso de las culturas de Mesoamérica, respondía al mantenimiento del orden y la estratificación de la sociedad. Así se lee en los *Comentarios reales de los Incas*, del Inca Garcilaso de la Vega que, según el rey Inca Roca, convenía que los hijos de la gente común "*no aprendiessen las sciencias las cuales pertenescían solamente a los nobles*". Además, refiere que el tal rey Inca Roca fue el primero

"que puso escuelas en la real ciudad del Cozco para que los amautas enseñassen las sciencias que alcançavan (sic.) a los príncipes Incas y a los de su sangre real y a los nobles de su imperio (…) para que alcançassen el don de saber gobernar (sic.) y se hiziessen (sic.) más urbanos y fuesen de mayor industria para el arte militar (…) Enseñábanles poesía, música, filosofía y astrología; esso poco que de cada sciencia alcançaron. A los maestros llamavan (sic.) amautas, que es tanto como filósofos y sabios los cuales eran tenidos en suma veneración…" (De la Vega, G: 1945, 214).

Apelando nuevamente al concepto de modelo educativo, podría afirmarse que entre los incas, éste tendría los siguientes objetivos:

1. Cohesionar el imperio a través de la lengua *runa simi*, (llamada *quechua*, por los conquistadores) como única lengua.
2. Promover la educación informal a través del trabajo para todos (niños, mujeres, ciegos y tullidos, cada uno según sus posibilidades), y generar un sentimiento de responsabilidad colectiva.
3. Garantizar un sistema de comunicaciones seguras, a través del sistema de *chasquis* o correos, dispuestos a lo largo de todo el imperio.

4. Reservar la educación institucionalizada para una selecta minoría de futuros gobernantes, a los que se les impartía una educación equilibradamente humanística y tecnológica. La nobleza masculina se instruía en las yachayhuasi o "casas de enseñanza" donde recibían cursos de religión, filosofía, artes bélicas, hidráulica, agrimensura, estadística, entre otras disciplinas.
5. Extender la formación agrícola y tecnológica a hijos de campesinos, artesanos y comerciantes, para generar y mantener la infraestructura de alta ingeniería que tenía el imperio.
6. Crear escuelas exclusivas para mujeres, llamadas *acclahuasi* o "casas de escogidas" de donde egresarían algunas como sacerdotisas o vírgenes del sol, y otras que luego el rey ofrecería en matrimonio a miembros de la corte o emisarios de las tierras conquistadas.
7. Administrar racionalmente los excedentes de producción con reservas alimenticias que les permitieran afrontar eventuales catástrofes.
8. Formar un cuerpo militar, altamente capacitado, que garantizara la paz interna y externa.
9. Mantener una organización totalmente centralizada, de carácter colectivista y con un férreo control individual.[53]

En suma, la educación inca fue un proyecto que involucró a todos los miembros de la sociedad: educación formal para hombres y mujeres, según su linaje y perspectiva de inserción social, con escuelas repartidas en todo el imperio; educación no formal a través del trabajo como forma de socialización e inculturación y educación informal, a través del uso de un lengua común, portadora de la cultura propia.

Se ha hecho un recorrido por los principales pensamientos prehispánicos cuyo conocimiento se considera necesario para la comprensión de la cultura latinoamericana. No constituyen una "filosofía" en el sentido estricto y técnico del término que se adopta en este trabajo pero sí un conjunto de saberes integrados a "las estructuras culturales de nuestro pueblo, en especial de las clases oprimidas y fundamentalmente del campesinado –cuando no de las etnias indígenas que todavía conservan sus tradiciones pre-europeas" (Dussel, 1998a, 28).

[53] El poder central incaico "imponía el culto solar, la lengua quechua, la edad del casamiento, disponía el vestido y prohibía los viajes y los cambios de residencia". Inca Garcilaso, *Comentarios reales*, Libro I, cap. XVI.

La invasión hispano-lusitana interrumpió el desarrollo de estas culturas amerindias, con un violento proceso de sumisión y muerte, a lo largo de los territorios "conquistados". Lo que dio lugar a las distintas fases de la pedagogía de la conquista que pretendió –al igual que la escolástica medieval en relación a la dominación de los señores feudales sobre sus siervos- legitimar o "naturalizar" las relaciones de dominio que impuso el invasor. Pero eso se tratará en los apartados siguientes.

Los Guaraníes. Los guaraníes[54] (en lengua tupí: los que cultivan el "guaraná") durante el siglo XVI y comienzos del XVII ocupaban casi toda la extensión de la costa oriental del continente americano, desde el Río de la Plata hasta la desembocadura del Amazonas. A la llegada de los europeos a las playas brasileñas, los guaraníes apenas estaban superando la condición de tribus de cazadores y recolectores y empezaban a dominar ciertas técnicas de agricultura que les permitían transformar muchas especies silvestres en plantas de cultivo.

Si bien la educación de los guaraníes no fue institucionalizada, cumplía las funciones básicas de: a) mantener un férreo vínculo entre las generaciones maduras (en el poder) y las jóvenes, a fin de asegurar el traspaso de la herencia cultural y la estructura de dominación gerontocrática; b) preservar las tradiciones y los saberes mágico-religiosos y c) conjugar las necesidades individuales con el ritmo de vida social (Weinberg: 1981, 12).

Los guaraníes fueron maestros de la tradición oral y para ellos, la palabra lo era todo, la palabra era su religión. Pero esta característica resultó nefasta para la conservación de su propia cultura que fue degradándose intergeneracionalmente, en ausencia de testimonios escritos que la preservaran. Aunque, desde otro punto de vista, algunos autores contemporáneos llegaron a ver en la condición de oralidad de la cultura guaraní una virtud ya que permitió la "no contaminación" con el español de la conquista, que hubiese interpretado en traducciones "interesadas", su propia perspectiva.[55]

---

[54] Para mayores referencias sobre la educación entre los gauraníes, véase: Florestan Fernandes. A *Organizaçao Social dos Tupinambás*, Inst. Progresso Editorial San Pablo; y (1952). "A Funçao Social da Guerra na Sociedade Tupinambá", en Revista do Museu Paulista, nueva serie, vol. VI, San Pablo, 1952, págs. 7-423

[55] Véase Paulo López (2010). "Progreso y antropología. El aporte de León Cadogan". Artículo localizado el 12 de ocubre de 2011, en:
http://www.cultura.gov.py/wpcontent/uploads/Concurso%20Nacional%20de%20Ensayos%20Rafael%20Barrett%202010.pdf

Un valioso aporte al conocimiento de la cultura guaraní lo realizó León Cadogan, estudioso paraguayo de padres australianos que mediante la observación participante pudo reconstruir el universo de creencias tupí guaraníes, plasmadas en el libro *Ayvu Rapyta*, publicado en 1946. Según Paulo López (2010), Cadogan pudo "acceder a las "ñeoeæ porã tenonde" (primeras palabras hermosas), en retribución a las gestiones que realizara para obtener la liberación de un nativo detenido por haber aplicado el principio del «ejovia vaoeerã teko awy» (debe purgarse la afrenta), ante los atropellos y atrocidades de los que hasta la actualidad son objeto los indígenas en un país donde (…) «matar indios no es delito»" (*Ibid*.).

3.2.2. La "pedagogía de la conquista"

Con el nombre genérico y eufemístico de 'pedagogía de la conquista', se hace referencia al período que va desde mediados del Siglo XVI y se extiende hasta mediados del siglo XVIII. Para abarcar este largo período, se dividirá en tres partes: Siglo XVI: La derrota de los aborígenes; Siglo XVII: El barroco latinoamericano y novohispano y Siglo XVIII: La Ilustración hispanoamericana.

Siglo XVI: La derrota de los aborígenes. En el tiempo inmediato a la conquista, se procedió, por parte de los españoles, a una desestructuración demográfica, económica, social y política de las comunidades originarias de América. A una destrucción sistemática de las culturas aborígenes, seguida de una imposición violenta y sostenida de la cultura europea, especialmente española y portuguesa. Una expresión de esta ruptura se encuentra en el Chilam Balam de Chumayel, que dice:

Ellos enseñaron el miedo,
vinieron a marchitar las flores.
Para que su flor viniese,
dañaron y sorbieron la flor de nosotros...[56]

[56] *El libro de los libros de Chilam Balam.* (2005). Fondo de Cultura Económica. México. Vista previa disponible al 3 de julio de 2009, en:

http://books.google.com.mx/books?id=mBwlLSIboxIC&printsec=frontcover&dq=chilam+balam&cd=1#v=onepage&q&f=true

Con lo cual destruyeron el tiempo, valorado por los mayas como símbolo de orden y medida y resignificado en tiempos de la invasión, como "tiempo loco". Un tiempo desordenado en el que los sucesos no son considerados en la visión prehispánica como un desastre de la historia terrenal, sino como una "derrota cósmica" de los "dioses antiguos" que perdieron su "potencia sobrenatural". (Wachtel: 1976, 54-55).

La victoria de los invasores les mostró a los vencidos que sus dioses no eran los únicos y que los "nuevos dioses" eran capaces de lograr el aniquilamiento de los anteriores.

También la elegía quechua del Apu Inca Atahualpaman, es bella y patéticamente elocuente:

¿Qué arco iris es este negro arco iris
que se alza?
Para el enemigo del Cusco horrible flecha
que amanece.
Por doquier granizada siniestra golpea.
Mi corazón presentía
a cada instante,
aun en mis sueños, asaltándome
en el letargo,
a la mosca azul anunciadora de la muerte;
dolor inacabable...[57]

La descendente curva demográfica de los primitivos pobladores por acción de la invasión ibérica, únicamente para México Central, es la siguiente: de 25.200.000 en 1519 a 16.800.000 en 1532; a 6.300.000 en 1568; a 1.375.000 en 1595; y a 1.075.000 en 1605 (Weinberg: 1981,34). Como refiere el propio Bartolomé de las Casas:

> "La isla de Cuba es casi tan larga como desde Valladolid a Roma; está hoy casi toda despoblada. La isla de San Juan y la de Jamaica, islas muy grandes y muy felices y graciosas, ambas están asoladas. Las islas de los Lucayos, que están comarcanas a la Española y a Cuba por la parte del Norte, que son más de sesenta con las que llamaban de Gigantes y otras islas grandes y chicas, y que la peor de ellas es más fértil y graciosa que la

[57]Una versión castellana completa de la elegía, en versión de José María Arguedas, puede leerse en Miguel León-Portilla (1970). *El reverso de la conquista. Relaciones aztecas, mayas e incas*. 2da. Ed, pp. 179-184. Editorial Joaquín Mortiz, México.

huerta del rey de Sevilla, y la más sana tierra del mundo, en las cuales había más de quinientas mil ánimas, no hay hoy una sola criatura. Todas las mataron…" [58]

El trasfondo ideológico de este genocidio eran pensamientos como el del cura dominico Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573), quien afirmaba:

"¿Qué cosa pudo suceder a estos bárbaros más conveniente ni más saludable que el quedar sometidos al imperio de aquellos cuya prudencia, virtud y religión los han de convertir de bárbaros, tales que apenas merecían el nombre de seres humanos, en hombres civilizados en cuanto pueden serlo; de torpes y libidinosos, en probos y honrados, de impíos y siervos de los demonios, en cristianos y adoradores del verdadero Dios?... Por muchas causas, pues, y muy graves, están obligados estos bárbaros a recibir el imperio de los españoles conforme a la ley de naturaleza, y a ellos ha de serles todavía más provechoso que a los españoles, porque la virtud, la humanidad y la verdadera religión son más preciosas que el oro y que la plata". (Sepúlveda: 1987,133-4).

Grave discurso el de Sepúlveda, convencido de que la conquista se hacía a favor de los indígenas, con afanes civilizatorios, cuando la causa principal era el interés en el oro y la plata de América; tergiversación total de los hechos y de las intenciones manifiestas de los españoles.

Sometidos los aborígenes, disposiciones de la realeza española de 1556, prohibieron el uso de las palabras "conquista" y "conquistadores", que a partir de entonces debían ser reemplazadas por "descubrimiento" y "colonizadores" (Ruggiero: 1978, 81). Con esta que podría llamarse "argucia pedagógica", las generaciones venideras irían viendo la conquista como algo benéfico, una fuente de desarrollo y progreso, imagen que todavía hoy se encuentra en diversos libros de educación básica en México, Argentina, Panamá, Colombia… donde se sigue hablando de 'conquista' y 'colonización'.

Sumado a eso, una Cédula Real de 1556, fechada en Valladolid, el 21 de septiembre de 1556, impuso un férreo control sobre las publicaciones que se realizaren en las colonias que debían tener autorización expresa del Consejo de Indias, autorización sin la cual los imprenteros que las editaran y los libreros que las distribuyeran tendrían que pagar una multa de "doscientos mil maravedíes", el decomiso de la obra y los "aparejos" de la imprenta.[59] Muy probablemente, esta disposición fuera adoptada tras las publicaciones en

---

[58] Las Casas, B. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias.* Véase texto completo en pdf, en: http://www.ciudadseva.com/textos/otros/brevisi.htm

[59] *Valladolid, 21 de setiembre de 1556.* El Rey. Nuestros Corregidores, Assistente, Gouernadores, Alcaldes, e otros juezes e justicias qualesquier de todas las ciudades, villas, y lugares destos nuestros Reynos y señorios, e a cada vno

1550 de las *Treinta recomendaciones muy jurídicas* y en 1552 de la *Brevísima historia de la destrucción de las Indias*, de Fray Bartolomé de las Casas.

Ahora bien, ¿qué exportaba España, además de violencia y autoritarismo? ¿Qué ideas imperaban en la Metrópoli que iban llegando a las colonias, con los sucesivos viajes de los conquistadores? Una respuesta posible la ofrece José Gaos, cuando en *El Quijote y el tema de su tiempo*, describe a la España de la modernidad… sin modernidad. Es decir, mientras en la Europa moderna Alemania, Inglaterra y Francia se abrían a las cosas seculares, entre las que contaban en primer término la ciencia y la tecnología, España se encerraba en la preservación de los valores religiosos, se aferraba a la producción de textos teológicos en latín y generaba la extraordinaria mística española de Fray Luis de León, San Juan de la Cruz o Santa Teresa de Jesús (Gaos: 1992, T. IX, 307- 18) que podría considerarse un verdadero patrimonio de la humanidad pero que abonaba poco y nada al desarrollo económico de las colonias empobrecidas (por la misma Metrópoli), cuyos habitantes estaban, además mayoritariamente excluidos de las escuelas y universidades, o sea, que tampoco podían "disfrutar" de la mística española.

Eso fue, entonces, lo que exportó España a América según Gaos; hipótesis discutible pero a la que le da respaldo el hecho de que la curricula de las instituciones educativas –desde el nivel básico hasta el superior- se enfocó principalmente al tratamiento de la doctrina eclesiástica, como único pilar de la educación. Además, sobre este recorte

---

y qualquier de vos a quien esta mi cedula fuere mostrada, o su traslado signado de escriuano publico, sabed que a nos se ha hecho relacion que algunas personas han hecho y de cada dia hazen libros que tratan de cosas de las nuestras Indias, e los han hecho y hazen imprimir sin nuestra licencia. Y porque a nuestro seruicio conuiene que los tales libros no se impriman ni vendan, sin que primeramente sean vistos y examinados en el nuestro Consejo de las Indias, vos mando a todos y cada vno de vos segun dicho es q. luego esta veays os informeys y sepays que libros ay impressos en essas ciudades, villas, y lugares, sin expressa licencia nuestra que tratan de cosas de las dichas nuestras Indias, y todas aquellas que hallaredes las recojays y embieys con breuedad al dicho nuestro Consejo. E no consintays ni deys lugar que de aqui adelante ningun libro que trate de cosas de las dichas nuestras Indias, se imprima ni venda, no teniendo especial licencia nuestra para ello: ca nos por la presente mandamos a qualesquier impressores des tos Reynos e señorios, que no impriman los dichos libros sin expressa licencia nuestra, ni q. ningun librero los tenga no venda sino q. luego q. venga a su poder, los embie al nro. Consejo para que en el sean vistos, y examinados, so pena que el que lo imprimiere, y el librero que los tuuiere o vendiere, por el mismo caso incurra en pena de docientos mil marauedis para nuestra Camara y fisco, y que pierdan todas las obras que ansi imprimieren, con todos los aparejos que para ello tuuieren en su emprenta: y hareys apregonar lo suso dicho por essas dichas ciudades, villas y lugares, e notificar esta nuestra cedula a todas las personas que tuuieren emprentas en essas dichas ciudades, villas y lugares: y fecho el dicho pregon y notificacion, si algunas personas fueren o passaren contra lo en esta mi cedula contenido, executareys en ellos y en sus bienes las dichas penas: de lo qual terneys mucho cuydado, como cosa que importa a nuestro seruicio y los vnos ni los otros no fagades, ni fagan ende al por alguna manera, so pena de la nuestra merced, y de diez mil marauedis para nuestra Camara. Fecha en la villa de Valladolid a veynte y vn dias del mes de Septiembre de mil y quinientos y cinquenta y seys años. La Princessa. Por mandato de su Magestad. Su Alteza, en su nombre Iuan de Samano. Señalada del Consejo. **FUENTE**: José Toribio Medina, *Historia de la imprenta en los antiguos dominios españoles de América y Oceanía*, prólogo de Guillermo Feliu Cruz, Santiago de Chile, 1958, vol 1, pp. 6-7.

curricular, se ejecutaba simultáneamente un recorte a la matrícula, dejando fuera a quienes no querían recibir *esa* formación religiosa. Y, en caso de que se llegara a acceder a la escuela, había un gran control de los conocimientos impartidos, tal como lo muestra la Cédula Real del 25 de mayo de 1583, donde se desaconseja la creación de colegios por parte de la Compañía de Jesús, pues éstos podrían llegar a convertirse en escuelas de herejes:

> "El Rey. Mi Virrey, Presidente y Oidores de la nuestra Audiencia Real de la Nueva España. Nos somos informados que los religiosos de la Compañía de Jesús de esa tierra han determinado de hacer en ella colegios para leer en ellos a indios las ciencias de la gramática, retórica, filosofía, lógica y otras, entendiendo que por este medio serán mejor enseñados en las cosas de nuestra santa fe católica (sin embargo) por tener los dichos indios (…) diligencia inclinada al mal y ser gente liviana (…) podría ser causa para que aprendiendo las dichas ciencias saliese de entre ellos alguno que (…) intentase algunas herejías y diese entendimientos falsos a la doctrina." (Konetzke: 1953, 550-1).

En tal sentido, se sugería la conveniencia de no crear dichos colegios o limitar las enseñanzas que en ellos se impartían al conocimiento *"de la doctrina cristiana y leer y escribir y cantar y tañer.*" (Ibid.) Adviértase, por un lado, el temor a perder el control del dominio sobre el indio[60] y, por el otro, la presión ejercida sobre la Compañía de Jesús, para que restringiera los campos de conocimiento y se limitara exclusivamente a impartir formación doctrinaria.

Sin embargo, a este mismo Siglo XVI, lleno de contrastes, también corresponde la creación de las primeras universidades latinoamericanas: la de Santo Domingo, creada en 1538, la Universidad San Marcos de Lima en 1549 y la Real y Pontificia Universidad de México, en 1551. Diseñadas en base a los modelos de las universidades de Salamanca y Alcalá de Henares, adoptaron los mismos planes y programas, la misma normativa y organización de los ciclos y materias. La educación filosófica que en ellas se impartía era

[60] También en Lima, Perú, más de un siglo después, se sostuvo que debía desaparecer el Colegio de Caciques e indios nobles de Lima dado que "los indios deben ser instruidos solamente en la doctrina cristiana, pues cualquiera otra enseñanza es mui peligrosa". Real Orden del Virrey del Perú, 24 de noviembre de 1785, transcripta en la Gazeta del Gobierno del Perú, sábado 16 de marzo de 1822.

predominantemente escolástica estudiándose, sobre todo, los textos de Tomás de Aquino y Duns Scoto, más las doctrinas de Francisco Suárez.

Como se ve, este período inicial está lleno de claroscuros: se crean escuelas, pero se controlan acérrimamente los contenidos que se imparten. Se crean universidades pero se desaconseja extender la fundación de nuevos establecimientos educativos. Se somete violentamente a los indios pero a la vez hay grandes teólogos humanistas como Fray Bartolomé de las Casas o Vasco de Quiroga. No hay una política única de fomento a la educación, más bien ésta surge de la tensión entre la voluntad de los reyes y las demandas de la población nativa, cada vez más fruto de un mestizaje creciente. Y no hay una respuesta unívoca por parte de los representantes de la corona española, principalmente religiosos, en el sentido de radicalizar el plan de exterminio. Aunque claro, todo lo que era contrario a la política hegemónica fue excepcional en una primera fase, para luego hacerse de un espacio cada vez mayor.

Es en este juego de tensiones entre la necesidad de control por parte de la corona y la demanda cada vez mayor de instrucción formal por parte de la población que empezó a gestarse, dentro del mundo educativo, el pensamiento de la autodeterminación. Por eso, en la mayoría de las ciudades donde hubo universidad, hubo ideas independentistas. O, como afirma Carlos Beorlegui, categóricamente, "donde hubo Universidad, hubo también conciencia nacional". (Beorlegui: 2004, 118). Pero, faltarán todavía más de dos siglos para que esta conciencia nacional cuaje en la construcción de los movimientos de independencia.

Finalizando el Siglo XVII, se promulgó la primera ley sobre enseñanza primaria en la Nueva España (Gonzalbo: 1985, 137-142). Setenta y nueve años después de iniciada la Conquista, se pensó en reglamentar la educación que, a la sazón, ya no era impartida sólo por congregaciones religiosas sino también por laicos cultos que fundaron la primera educación privada hispanoamericana. Es interesante revisar sus cláusulas, sobre todo la segunda, que revela la permanencia de prejuicios raciales y de género: "El que hubiere de ser maestro, no ha de ser negro, ni mulato, ni indio; y siendo español, ha de dar información de vida y costumbres y de ser cristiano viejo".

Además de los antedichos prejuicios discriminatorios, se consideraba imprescindible la adhesión a la nacionalidad española, en el entendido de que ésta había

provisto una naturaleza superior para hacer posible el magisterio, completando los requisitos con la adhesión al cristianismo como forma de asegurar los principios morales de los maestros. Principios morales, como se ha visto, afines más a Ginés de Sepúlveda que a Cristóbal de las Casas.[61]

La Junta de Valladolid. Las posiciones antagónicas de Sepúlveda y Las Casas que se han anticipado en páginas anteriores de este trabajo, fueron planteadas entre 1550 y 1551 en el Colegio de San Gregorio de Valladolid.

Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573) defendió las ideas de "guerra justa" contra los indígenas a causa de sus pecados e idolatría, mientras que Bartolomé de Las Casas (1484-1516) verdadero precursor de la lucha por los derechos humanos, defendió la igualdad entre españoles e indígenas.

Democrates Secundus sive de justid belli causis (*Democrates Segundo o de las justas causas de la guerra contra los indios*) fue la obra donde Sepúlveda recogió sus principales argumentos:

- La esclavitud es conveniente para los indígenas porque éstos son incapaces de gobernarse a sí mismos.
- Hay que impedir el canibalismo aun por la fuerza, pues es una práctica antinatural y contraria a la moral cristiana.
- Es una obligación para los monjes españoles salvar a las futuras víctimas inocentes de ser sacrificadas en nombre de falsos dioses.
- Hay que hacer cumplir el mandato evangelizador que Cristo dio a los apóstoles y el Papa al Rey Católico.

Ginés de Sepúlveda se convirtió en el defensor oficial de la conquista, colonización y evangelización de la población indígena, justificando así el derecho de unos pueblos sobre otros ya que consideraba que se trataban de pueblos sin civilizar.

[61] La educación de las mujeres, en la Nueva España (México), corría por cuenta de las "Escuelas de Amigas", donde mujeres ancianas enseñaban a niñas religión, lectura, escritura, y labores manuales. Para poder abrir una institución de este tipo, la interesada debía elevar una solicitud a un "juez de escuelas", adjuntando un certificado de un párroco que acreditara "estar instruida en la doctrina cristiana" y "ser de buena vida y costumbres" y, además, la fe de bautismo para justificar "la limpieza de sangre". (Chávez Orozco: 1936, t.1, 19). Curioso modo de integrar a las mujeres a la lectoescritura, al precio de convertir la educación en apenas un catecismo ampliado al desarrollo de labores "femeninas".

Bartolomé de Las Casas contestó a Sepúlveda con sus *Treinta proposiciones muy jurídicas*,[62] que finalmente provocó la reunión en la ciudad de Valladolid, en la cual participaron Domingo de Soto, Bartolomé Carranza y Melchor Cano, posteriormente sustituido por Pedro de la Gasca. La defensa lascasiana se fundamentaba en la igualdad genérica del ser humano al margen de cualquier posición política, recomendando a los españoles que se limitaran a la evangelización, sin recurso a milicia alguna. Aunque Las Casas fue derrotado políticamente, "su filosofía irradiará hasta el presente". (Dussel: 2009a, 64).

La posición de Las Casas fue coherente con la de la Bula Papal *Sublimis Deus* de 1537 (trece años antes de la controversia con Sepúlveda) del Papa Pablo III, donde se afirmaba que los "indios" eran "verdaderos hombres", que podían usar de su "libertad" y sus "propiedades" y que no debían ser "reducidos a servidumbre".[63]

La Junta quedó inconclusa y debió ser vuelta a convocar al año siguiente, pero en la disputa no hubo una resolución final, aunque los dos exponentes consideraron que su posición era la vencedora. Y aunque no hubo un reconocimiento formal del vencedor, la posición de Sepúlveda fue la que se impuso de hecho, ya que los indios no perdieron su condición de esclavos y, contra la posición de Bartolomé de las Casas –y del mismo Papa Pablo III- no fueron reconocidos como "hombres verdaderos". Es decir, se impuso "la tautología de la superioridad de la propia cultura simplemente por ser la propia" (Dussel: 2009a, 58) y la "falacia desarrollista" (Dussel: 2000), según la cual el desarrollo advendrá a los "subdesarrollados" (indoamericanos) si siguen los pasos de los dominadores (europeos) cuando éstos pudieron desarrollarse exclusivamente en base a las propias relaciones de dominación que impusieron a sus dominados.

---

[62] Ver facsímil digital de la obra en: http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0018799

[63] "Nos pues, que aunque indignos hacemos en la tierra las veces de Nuestro Señor, y que con todo el esfuerzo procuramos llevar a su redil las ovejas de su grey que nos han sido encomendadas y que están fuera de su rebaño, prestando atención a los mismos indios que como verdaderos hombres que son, no sólo son capaces de recibir la fe cristiana, sino que según se nos ha informado corren con prontitud hacia la misma; y queriendo proveer sobre esto con remedios oportunos, haciendo uso de la Autoridad apostólica, determinamos y declaramos por las presentes letras que dichos Indios, y todas las gentes que en el futuro llegasen al conocimiento de los cristianos, aunque vivan fuera de la fe cristiana, pueden usar, poseer y gozar libre y lícitamente de su libertad y del dominio de sus propiedades, que no deben ser reducidos a servidumbre y que todo lo que se hubiese hecho de otro modo es nulo y sin valor, [asimismo declaramos] que dichos indios y demás gentes deben ser invitados a abrazar la fe de Cristo a través de la predicación de la Palabra de Dios y con el ejemplo de una vida buena, no obstando nada en contrario." Dado en Roma en el año 1537, el cuarto día de las nonas de junio [2 de junio], en el tercer año de nuestro pontificado. [El subrayado es mío]. Texto completo de la Bula *Sublimis Deus*, localizable en: http://webs.advance.com.ar/pfernando/DocsIglLA/Paulo3_sublimis.htm

Este capítulo central de lo que Dussel denomina "primer debate filosófico de la modernidad" se cierra volviendo realidad el epígrafe de Pascal que encabeza este trabajo, de que "no pudiendo hacer que lo justo sea fuerte, se hizo que lo fuerte sea justo" (Pascal: 1814,134).

El proceso que los españoles llamaron "civilizatorio", es descubierto en su violencia radical y desenmascarado como un mecanismo de siete pasos que Dussel enumera en "Europa, modernidad y eurocentrismo", del siguiente modo:

"1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica).

2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.

3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la "falacia desarrollista").

4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial).

5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera).

6) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas.

7) Por último, y por el carácter "civilizatorio" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera. (Dussel: 2000, 49)

3.2.3 Siglo XVII: El barroco latinoamericano y novohispano

A poco más de un siglo del "descubrimiento" y "conquista" de América, surgió en las colonias americanas -especialmente en Nueva España- el barroco, movimiento cultural que

produjo obras en los campos de la literatura, la escultura, la pintura, la arquitectura, la danza y la música. Curiosamente, este movimiento que se ubicó entre los años 1600 y 1750, aunque se dio primero en la Metrópoli, muy pronto se produjo simultáneamente en ambos territorios. Es que mientras avanzaba la Colonia, las "dos Españas" tendieron a parecerse mucho, [64] pero no tanto por imitación de la Nueva a la Vieja, sino porque el arte barroco prendió en América como una semilla en suelo fértil, ya que no sólo se conocían las grandes obras del barroco europeo, sino que se producía arte barroco original.[65]

En Europa, el arte plástico barroco significó una especie de rebelión contra el estilo neoclásico del Renacimiento. Incluyó lo pagano en los motivos de la pintura y la escultura, revalorizando las figuras del hombre y la mujer individual y no consagrándose exclusivamente a lo religioso. Es la época de los retratos personales, los bodegones y los paisajes. Es también el uso intencional de la pintura como medio de propaganda religiosa, exaltando las emociones a través de los contrastes de luces y sombras; los santos de las iglesias son pintados con realismo, queriéndose motivar la adhesión a través de la lástima y el "llamado a la piedad".

En Latinoamérica, las características del barroco son igualmente la grandiosidad, el movimiento, la representación del drama y muy especialmente, el retrato del dolor y el sufrimiento tanto en la literatura como en la pintura y la escultura.

Al llegar al Nuevo Mundo, el barroco se sincretizó con el arte y las formas indígenas previas, dando lugar –en la escultura y la pintura- a la creación de santos o ángeles negros o con rasgos indígenas y, en las celebraciones religiosas, a una síntesis de rituales precolombinos, tradiciones africanas y culto cristiano. Ejemplos de ello son los bailes de los diablos danzantes de Yare en Venezuela, que sintetizan claramente las tres culturas o el carnaval carioca, deudor del estilo barroco por su exuberancia, colorido, vitalidad y predominancia de líneas curvas.

---

[64] Compárense los poemas de Sor Juana "Procura desmentir los elogios que a un retrato de la poetisa inscrivió (sic.) la verdad, que llama passión" (1689) con el de Luis de Góngora y Argote "Mientras por competir con tu cabello" (1582). El último verso del primer poema, dice: "…es cadáver, es polvo, es sombra, es nada" y el último verso del poema de Góngora, dice: "…en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada". Obviamente, la autora está haciendo una cita de uno de sus poetas más admirados.

[65] Algunos escritores españoles, atraídos por el exótico arte novohispano, quisieron venir a las nuevas tierras: Miguel de Cervantes solicitó diversos puestos en los reinos de ultramar aunque no le fueron concedidos, San Juan de la Cruz estaba ya preparando su salida cuando lo sorprendió la muerte y otros literatos como Juan de la Cueva, Tirso de Molina y Eugenio de Salazar pasaron algunos años en las nuevas tierras.

El barroco literario novohispano tiene numerosos exponentes, entre los cuales, las figuras más importantes son las de los mexicanos: Sor Juana Inés de la Cruz, Carlos de Sigüenza y Góngora y Miguel de Guevara –cura michoacano autor del famoso soneto "no me mueve mi Dios para quererte", todos ellos, autores con producción barroca propia.

El rasgo quizá más acusado del barroco literario, análogamente a lo que ocurre en la pintura, es el contraste. El recurso a un constante claroscuro, que en las obras se manifiesta como paradoja, contradicción y utilización conjunta de tesis y antítesis: por ejemplo, el soneto de Sor Juana Inés de la Cruz: "Al que ingrato me deja busco amante, / al que amante me sigue dejo ingrata / constante adoro a quien mi amor maltrata; / maltrato a quien mi amor busca constante",[66] es una clara muestra de este juego de oposiciones, típico de la literatura barroca. Juego que requiere una racionalidad conceptual y argumental lo suficientemente desarrollada para lograr tal ajuste, de fondo y forma, en cada verso. Racionalidad que Sor Juana había cultivado ampliamente en diversos cursos de lógica y retórica que integraron su formación religiosa.

Pero el barroco es mucho más que arte, es un movimiento cultural que llegó a América cargado de nuevas ideas y valores: la fragilidad de la vida, la inversión de la vida y el sueño, la fugacidad del tiempo, la vida como pesimismo y desengaño, la realidad como ilusión… en fin, ideas y valores presentes en el pensamiento filosófico de los principales autores europeos de la época: Luis de Góngora y Argote, Gracián, Calderón de la Barca, Francisco de Quevedo y Lope de Vega. Dicho pensamiento condensó el saber vigente en el siglo XVII, vertido en una estética recargada e impactante, que en América se enriqueció con los aportes de tradiciones occidentales, orientales y prehispánicas.[67] Pero no se trató de una importación automática de este pensamiento; las nuevas ideas fueron filtrándose gradualmente en los intersticios de una educación autoritaria y elitista, que ejerció un enorme control sobre las corrientes innovadoras del pensamiento europeo.

Juan Carlos Scannone y Carlos Cullen, formados en la hermenéutica ricoeuriana y heideggeriana, desarrollaron una interpretación del barroco en América, como una expresión dada sobre la base de una precomprensión del ser más simbólica que conceptual,

---

[66] Véase el soneto de Sor Juana "Prosigue el mismo asunto, y determina, que prevalezca la razón contra el gusto", en la página web de la Biblioteca Cervantes:

http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/jines/12826401998062638532624/ima0022.htm

[67] Arriarán, Samuel, "La filosofía del Barroco", en PFLCL, p. 98.

unida al mito de la madre tierra. El barroco es entendido por Cullen como un *ethos* popular, ligado más a la vida y lo sagrado que a una compresión teórica (Cullen: 1986). En este sentido, se advierten coincidencias con la interpretación que en México hicieron del tema Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán. Para ambos, el barroco "*sería lo sensual, que se opone al orden de la razón; lo analógico-icónico, que se opone al orden de la escritura que se vuelve imagen; lo dinámico que se opone a lo establecido."* (Cullen: 1986, 102). Para estos autores, reflexionar acerca del barroco significa redescubrir una historia distinta de América, narrada a través de las imágenes, principalmente religiosas, presentes en las iglesias de México y Perú donde se resignificó el barroco con sello indígena, mostrando una tensión permanente entre dominador y dominado.[68]

El marco social y económico de las producciones barrocas novohispanas sólo se entiende sobre la base de la explotación de los indios, lo cual ocasionó el auge de la minería, el comercio y la producción textil; proceso que fue acompañado de un alto crecimiento de la población urbana, la consolidación de las haciendas y una aristocracia criolla cada vez más autónoma. En este grupo se encontraba Sor Juana, hija natural de madre criolla, junto a otros intelectuales –clérigos en su mayoría- que empezaron a tener sentimientos de pertenencia a una tierra que sentían como pródiga y totalmente distinta a la española (Rubial García: 1998, 391-394). Haber pertenecido a la aristocracia de entonces, les permitió tener acceso a la educación y contribuir al desarrollo de un proceso identitario en América Latina.

Por ese entonces, a nivel superior, los claustros eran fuertemente dogmáticos y repetían los esquemas didácticos y curriculares de las universidades españolas. Es decir, se daban clases magistrales en latín, que promovían una enseñanza deductiva, cerrada a todo tipo de innovación. Además, la Inquisición vigilaba los centros donde se leía a Descartes, Bacon, Galileo o Copérnico, con lo cual no había un clima propicio para la generación de conocimiento (Weinberg: 1981, 50).

En este contexto, hay que entender la osadía de Sor Juana Inés de la Cruz, de dirigir sus críticas a las autoridades "con estilo", administrando con prudencia los espacios

[68] En Puebla, por ejemplo, hay muchas iglesias de estilo barroco novohispano, como la de Santa María Tonantzintla, cuyo decorado interior corresponde al estilo barroco nativo, consistente de una exuberante ornamentación con motivos indígenas, tales como ángeles con rasgos aborígenes, penachos de plumas, guirnaldas de flores, atuendos de caballero águila, además de frutas y plantas. Todo esto muestra el modo que desde el mundo prehispánico se interpretó el mundo cristiano.

de la conducta obediente y la libre. Muy diferente a la mayoría de las monjas y beatas del Siglo XVII que narraban sus autobiografías místicas en orden a las jerarquías sacerdotales que las controlaban a través de la confesión, (Lavrín y Loreto: 2002). Sor Juana pudo canalizar dudas y reclamos a través de su magnífica pluma, en poemas, prosa y obras de teatro. Lo cual no quiere decir que ganara totalmente la batalla contra la superestructura eclesiástica que finalmente logró su cometido, porque no la mató pero la obligó a dejar de escribir, lo cual para Sor Juana significó prácticamente lo mismo (Paz: 1982, 511-608; Glantz: 2006, 596).

Sin embargo, mientras pudo escribir, su obra representó un avance en cuanto a la afirmación del carácter de lo latinoamericano, tanto por la transgresión *pedagógica* que significó el ejercer su derecho a la discusión de asuntos teológicos reservados a los hombres como por sus críticas a la cerrazón de la racionalidad medieval, frente a la cual ella propuso las vías de un pensamiento metafórico, abierto más a la imaginación creadora y a los mitos que a la lógica deductiva.[69]

Sor Juana tuvo una gran influencia en el proceso de la educación de la mujer, tanto en España como en América. En México, por ejemplo, el Colegio de las Vizcaínas fue creado en reconocimiento a la necesidad de formar a las mujeres en artes y ciencias, cosa que hubiera sido impensable, antes de Sor Juana.

El Siglo XVII, como se ha dicho, fue un siglo de consolidación de la dominación española y, a nivel educativo, de castellanización de Latinoamérica. Con un fuerte predominio de la filosofía escolástica, casi no hubo producción alguna propia, que estuviera fuera de ese paradigma. Sin embargo, merecen mención especial la *Lógica mexicana*, de Antonio Rubio (1605) donde se analizaba a Porfirio y Aristóteles y que fue un manual utilizado en Europa, en el Colegio Jesuita de La Fleche (donde estudió Descartes); y las obras de Fray Juan Ramírez, quien trató la Summa de Santo Tomás; y del jesuita Diego Marín de Alcázar, que investigó la metafísica escolástica. Como dice Francisco Larroyo, la educación en esta época ostentó "el carácter de una educación de clases sociales, cuyo

[69] Dice Samuel Arriarán: "…para Sor Juana no bastan los textos cerrados. Hay una crítica velada no sólo al dogmatismo de San Agustín y de Santo Tomás, sino a la forma misma de practicar la filosofía; esta crítica velada, resulta además de ingeniosa, desconcertante. Sor Juana, como Gracián, no recurre a argumentos lógico conceptuales, (lo cual equivaldría a seguir encerrados en las verdades reveladas por las escrituras). Su pensamiento ingenioso recurre al mito (…) para mostrar que se puede abrir el texto a otras interpretaciones". (Dussel y otros: 2009a, 102).

prototipo, como ocurría en Europa a fines de la Edad Media y entrado ya el Renacimiento, era el *clérigo docto*". (Larroyo: 1979, 149)

Para Dussel, en estos dos primeros siglos de pedagogía de la Conquista, aconteció la primera "normalización" filosófica, es decir, una primera profesionalización de la enseñanza de la filosofía, coincidente con la creación de las universidades latinoamericanas. No se trató de una mera 'copia' de la filosofía española y si se conociera a fondo la escolástica española y los aportes de los latinoamericanos, podría determinarse con mayor justicia su "creatividad" y "nivel" (Dussel, 1998a, 31). Parte de esta normalización filosófica, sin embargo, fue que las universidades –en general- dieron por supuesto el mundo colonial, callaron ante la explotación y no comprendieron el sentido de las grandes rebeliones indígenas.

3.2.4 **Siglo XVIII: La Ilustración latinoamericana**

Si bien puede entenderse con varios autores como Gracia o Larroyo que con Sor Juana –por su racionalismo- hubo una anticipación del iluminismo en pleno Siglo XVII, no es sino hasta la tercera década del siglo siguiente que la Ilustración comienza en Latinoamérica.

Y así como antes en las aulas universitarias se legitimaba el colonialismo, ahora la "modernidad" colonial se hacía notar en ellas, donde la llamada "filosofía nueva" introducía el método experimental y reemplazaba el principio de autoridad por el recurso a la prueba empírica o a la demostración racional. Claro está que estas innovaciones se debían más que a una lógica interna, a los cambios acaecidos en España y el resto de Europa. Entre estos cambios, figura la llegada de los Borbones -reyes de origen francés- y, sobre todo, a la asunción de Carlos III, el más "ilustrado" de todos ellos. (Beorlegui: 2004,142). Las ideas francesas que cuajarían en la Revolución de 1789, empezaron a circular en España y luego en América, trayendo considerables cambios en la educación: se reemplazaron la teología y el derecho por el aprendizaje de "ciencias útiles", el latín por el castellano, y la filosofía aristotélico-tomista por las filosofías de Descartes, Condillac y Newton (Rodríguez Cruz: 1986, 59-76).

Sin embargo, con estas nuevas ideas se introducía también una visión eurocéntrica y racista, propia de la denominada por Dussel "Segunda Modernidad". Por eso no podía gestarse todavía un pensamiento autónomo, sobre todo, estando la educación en manos de

criollos que se sentían más españoles que americanos. Entonces, comenzó a tomar mayor forma en América, la idea de la superioridad europea, reforzada ésta por una nítida mirada imperial que era la que Europa le prodigaba a América. Pese a que desde, al menos, dos puntos de vista según Dussel la modernidad llegó a Europa desde América –a través del ingreso de grandes cantidades de oro, plata, alimentos y a través de algunos libros clave como la *Lógica mexicana* de Antonio Rubio- la dominación española y portuguesa fueron aplastantes, y detuvieron el crecimiento de las sociedades americanas, a punto tal que el fisiócrata francés Jaques Turgot ubicó a América en la "infancia de la humanidad", por ser resultado de una vil combinación de educación meramente opinativa y escasez económica (Turgot: 1998, 200). Pero la ignorancia y la pobreza, efectivamente, eran el resultado de las políticas de expropiación colonial que condenaban a América a construir su historia alienadamente y en forma desacompasada, respecto de Europa.

La mirada europea, decía, contribuía a estigmatizar la autoimagen de América. Kant, por ejemplo, en su *Geografía Física*, afirmó: *La humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca. Los hindúes y amarillos poseen una menor cantidad de talento. Los negros son inferiores y en el fondo se encuentra una parte de los pueblos americanos.* (Kant: 1968, 316).

Ubicar *una parte* de Latinoamérica "en el fondo", revela la ignorancia de Kant respecto de las grandes culturas prehispánicas. Es posible que tuviera esta opinión tras la lectura del libro de Cornielle de Paw, *Investigaciones filosóficas sobre los americanos*, publicado en Berlín, en 1768. En tal obra -que muy probablemente cayera en manos de Kant que recibía en Könisberg, todas las novedades en materia de publicaciones- Cornielle de Paw consagra a Europa como "continente modelo" y describe a América como "continente inferior", donde entre hombres y animales había sólo una pequeña diferencia. Aunque, muy difícilmente, Kant leyera a Javier Clavijero –cura exiliado en Italia, desde la expulsión de los jesuitas- quien respondió a Cornielle de Paw en el libro *Historia Antigua de México*, publicado en Italia, en 1780, donde reivindicaba el extraordinario desarrollo de las culturas precolombinas y donde argumentaba –por conocimiento directo de las comunidades entre las que había vivido- que puestos en mejores condiciones de vida, los indígenas hubieran podido desarrollar sus capacidades, igual que los europeos (Clavijero: 1911).

Ignorancia, pobreza, subestimación, creencia en la inferioridad racial…. Y ausencia de una mirada crítica en relación con la invasión europea a América. Sobre esta base, se dio lentamente y en forma despareja, el desarrollo social latinoamericano. Siempre remontando desde los escalones más bajos y haciendo un esfuerzo doble, desafiando la creencia ajena y hasta propia en la inferioridad aborigen y teniendo que demostrar al mundo lo contrario, a cada paso. La pedagogía de la dominación, penetró las mentes latinoamericanas. Como dice Jorge Zúñiga Martínez, "los pueblos oprimidos subsumieron consciente e inconscientemente el contenido de la ideología dominadora." (Dussel y otros, 2009a, 609). Así fue instituyéndose el eurocentrismo de Europa, acompañado de la "falacia desarrollista", que todavía hoy pesa en la concepción de la identidad latinoamericana, cuando se cree que *el desarrollo que siguió Europa debe ser seguido unilinealmente por toda otra cultura* (Dussel: 1992, nota al pie, 19).

Pero estas condiciones adversas, al menos en el mundo educativo, se irán superando poco a poco, aunque de manera desigual. Una señal de estas mejoras fue que en México, por ejemplo, entre las instituciones educativas, comenzaron a crearse paulatinamente colegios estatales y privados, de carácter laico, como el ya citado Colegio de las Vizcaínas para la educación femenina, o dirigidos a una formación no específicamente religiosa, como los casos de la Academia de las Nobles Artes de San Carlos de la Nueva España, para la protección y fomento del arte mexicano o la Escuela de Minería y el Jardín Botánico, dedicados a la enseñanza de la ciencia. ¿Por qué se considera ésta una señal de mejora? Porque estos cambios iban a contracorriente de una pedagogía de la dominación y se desarrollaban en el sentido de la autodeterminación de las sociedades americanas; seguían los lineamientos de una educación popular, independiente de la educación oficialista, comprometida visceralmente con el clero y la corona.

En general, la secularización de la vida en el período de la Ilustración, fue acompañada de una ampliación de las oportunidades educativas y una diversificación de la producción. Si en el Siglo XVII, la educación estuvo fuertemente ligada a la formación de la clase dirigente, en el Siglo XVIII, sin que se anule este propósito empezó a gestarse, paralelamente, una educación para la formación profesional, en la creencia de que el trabajo manual era "servil" y "legalmente degradante" (Weinberg: 1981, 67), pero también en la

creencia incipiente de que los pueblos sojuzgados podían ir ganando paso a paso su propia autonomía.

Aunque todavía en pleno Siglo XVIII, la educación seguía siendo funcional al imperialismo español. Si bien había indicios de superación de las tradiciones autoritarias y cierta apertura -sobre todo en las universidades- hacia las "nuevas ideas" del idealismo alemán y el enciclopedismo francés, aún se creía en la inamovilidad del sistema colonial. Todo cambio se veía como de mal augurio o señal de peligro. Por ejemplo, en el *Diccionario de la lengua castellana o española*, de Sebastián Covarrubias, publicado en 1611, se decía en relación a la palabra 'Novedad': *Cosa nueva y no acostumbrada. Suele ser peligrosa por traer consigo mudanza de uso antiguo.* (Ibid., 66). Este sentido negativo de novedad, atravesó los siglos XVIII y XIX, y todavía hoy permanece en el habla popular de México.[70]

Pero, a medida que avanzó el *Siglo de las Luces* Latinoamericano, el pensamiento crítico fue incorporándose gradualmente a las nuevas generaciones de criollos y comenzó a expresarse fuera de los claustros, en el periodismo y en la industria editorial; para darse, en forma concomitante, en la naciente opinión pública. Periódicos y libros empezaron a recorrer circuitos formales e informales, generándose una ideología de la emancipación y de recuperación de la memoria histórica, que culminará en los movimientos de independencia que sucedieron en varios países de Latinoamérica, desde la primera década del Siglo XIX. Entre los pedagogos que influyeron en la formación de los estados independientes, destacan: Félix Varela Morales en Cuba, (1783-1853); José María Luis Mora en México, (1791-1850) y Andrés Bello en Venezuela, (1781-1865), autor del que se ha hecho una semblanza en la p. 38 de este trabajo.

Según la pedagoga Adriana Puiggrós, en el origen mismo de la Pedagogía latinoamericana, se encuentran dos líneas de pensamiento: la oficial y la contrahegemónica (Puiggrós, 1986:18-19). La oficial fue la encargada de plasmar en la *instrucción pública* la enseñanza como:

a) medio de homogenización del saber popular,

b) fuente de consenso y

[70] Cuando uno pregunta actualmente en México, "¿Cómo está?", suelen responder, sobre todo, los adultos mayores: "Sin novedad", significándose "nada malo ha pasado o sin desgracias que lamentar."

c) modo de control de social

En tanto medio de homogenización del saber popular, la instrucción pública homologó planes y programas de estudio, contenidos y fuentes bibliográficas. Como fuente de consenso, la educación pública legitimó los gobiernos de turno e impuso, en cada caso, su visión de la historia y, sobre todo, del presente. Y como modo de control social, impuso esquemas de obediencia a la ley y preservación del orden social, como valores supremos. De este modo, los sistemas educativos oficiales estuvieron -desde el comienzo- asociados estratégicamente a las distintas Policías latinoamericanas.

La línea contrahegemónica o de *educación popular* se erigió, en cambio, como contribución a los procesos de transformación de la sociedad, en el sentido de la autodeterminación de la misma.

Ambas corrientes compartieron la creencia en la educación como medio tanto para el desarrollo económico de los países, como para la formación de las conciencias ciudadanas (Weinberg: 1981, 103). Sin embargo, sus objetivos fueron diametralmente opuestos. Para la corriente hegemónica, el objetivo era la conservación del orden social, aunque fuese injusto, ya que ese orden garantizaba enmascaradamente sus propios privilegios. Mientras que para la contrahegemónica, que se manifestaba desde fuera del poder, el objetivo fue siempre luchar contra ese orden, que pretendía perpetuar las estructuras de una sociedad injusta.

Ejemplos de la corriente contrahegemónica, se ha dicho, fueron: a) En Cuba, Félix Varela Morales, quien representó la posición independentista, realizando una propuesta filosófica y *pedagógica* contra las políticas educativas que justificaban la unidad hispana, paralizaban la búsqueda científica y sostenían el viejo orden medieval. Sostuvo que el conocimiento sólo se adquiere aprendiendo a pensar y dejó como legado para la historia de Cuba, tres ideas fundamentales en torno a las formas de lucha que debe librar toda sociedad: por la independencia nacional, contra la anexión a cualquier país del mundo y por la emancipación del hombre. Y, b) En México, José María Luis Mora, quien representó esta corriente contrahegemónica, todavía más radicalizadamente que Félix Varela Morales, que era cura.[71] Su pedagogía, influida por el pensamiento liberal de la revolución Francesa, le

[71] José María Luis Mora, también fue clérigo, pero dejó los hábitos para dedicarse a la actividad política, desde la cual tomó conciencia de la perniciosa influencia de la Iglesia en la formación de la juventud.

permitió objetar la legitimación de la conquista y los procesos de formación *pedagógica* de una conciencia colectiva sometida, en la que la Iglesia había jugado un rol decisivo (Dussel y otros: 2009a, 610). Dice José María Luis Mora:

> El clero siente una repugnancia invencible por la tolerancia de cultos, la libertad de pensamiento y de la prensa, porque estos principios y las instituciones que de ellos emanan son tales que destruyen o debilitan su imperio sobre las conciencias (Mora: 1949, 53).

La tensión entre las visiones contrahegemónicas y las hegemónicas, seguirá presente en toda la historia de América Latina, con los matices y claroscuros propios de cada época y cada país. Pero el Siglo XVIII, con su defensa irrestricta de la libertad en todos los campos, su fe en la razón y en el progreso de las ciencias, creó las condiciones para un desarrollo latinoamericano autónomo e independiente de la Metrópoli. Los libertadores o líderes de la independencia, formados en el credo ilustrado, fueron –en su mayoría- hombres de letras o de ciencias, trocados en "guerreros" o "conspiradores". (Zea: 2003, 66).

Además, tuvieron la característica magistral de diseñar como teóricos de la independencia, los pasos que darían como sus realizadores. Entre ellos, no se puede dejar de mencionar a los líderes venezolanos Francisco de Miranda, Simón Rodríguez y Simón Bolívar; a los argentinos Manuel Belgrano y José de San Martín; a los mexicanos Miguel Hidalgo y José María Morelos; y, al ecuatoriano, Vicente Rocafuerte.

No cabe en los límites de este trabajo estudiar el aporte de todos y cada uno de ellos, pero vale su mención porque –más allá de los errores que hubieran cometido- probaron que las transformaciones sociales en Latinoamérica fueron realmente efectivas.

A continuación, se entrará en una etapa diferente, que irá desde la idea positivista de "emancipación mental" introducida en México por Gabino Barreda hasta la pedagogía de la liberación, representada por Paulo Freire, en Brasil.

3.2.5 Siglo XIX: El positivismo

Como afirma Leopoldo Zea, en Hispanoamérica, el positivismo[72] fue a la segunda mitad del Siglo XIX lo que la escolástica a los tiempos de la colonia (Zea, 1976:78). Fue la

[72] Si bien el positivismo fue hegemónico, también hubo otras corrientes de menor impacto, como el espiritualismo y el krausismo, estudiadas especialmente por Arturo Roig. El krausismo (por su creador Karl Christian Friedrich Krause), fue divulgado en Latinoamérica por el libro de Ahrens, *Curso de Derecho Natural*. Según Beorlegui, el krausismo

gran filosofía enseñada que proveyó no sólo una nueva forma de educar sino también una nueva forma de hacer política y, en general, una nueva forma de pensar y concebir el mundo.

El positivismo fue una herramienta teórica que permitió desmantelar la pedagogía de la conquista y, en general, todo el sistema colonial. No sería equivocado sostener que el positivismo en América, aun con sus bemoles, fue mucho más progresista que en Europa, pues no tomó la orientación abiertamente conservadora de la pedagogía de Émile Durkheim, en *Educación y sociología* (Zúñiga Martínez, en Dussel: 2009a, 607). En Hispanoamérica, el positivismo fue un instrumento eficaz, permitió reorientar el sentido de la realidad histórica. Y en Brasil, dio fundamento teórico a la realidad histórica de su tiempo[73]. Como dicen Mario Magallón y Juan de Dios Escalante Rodríguez, "el positivismo en Hispanoamérica se convirtió en una nueva utopía y en Brasil fue un instrumento adecuado para una realidad determinada" (Dussel: 2009a, 211).

Los pedagogos sobresalientes de este período fueron, en México: Gabino Barreda (1818-1891) y Justo Sierra (1848-1912). En Cuba, Enrique José Varona (1849-1933); y, en Argentina, José Ingenieros y Domingo F. Sarmiento (1811-1888).

Gabino Barreda fue un médico convocado en 1853 por Benito Juárez -el primer indígena que llegó a la Presidencia de un país latinoamericano- para desempeñarse como presidente de una comisión del Congreso, encargada de reformar la instrucción pública. Barreda, que había llegado a América tras terminar sus estudios superiores en Paris, con los seis tomos del *Cours de philosophie positive* de Auguste Comte bien aprendidos, vio en esa propuesta la gran oportunidad de plasmar en México las ideas positivas que, según él, transformarían todo México. Fruto de este trabajo fue la Ley de Educación del 2 de diciembre de 1867 que reglamentó la creación de instituciones de enseñanza en todos los niveles educativos del país. La ley decretaba la gratuidad de la enseñanza primaria para los pobres y el carácter obligatorio universal.

---

representó "la instauración, con un siglo de retraso, de la ilustración europea y de los valores de la modernidad: la aceptación de la racionalidad filosófica, independiente de la razón teológica; la afirmación de la autonomía del individuo, pero entendido también como parte de la sociedad; una acentuación fuerte del talante ético, deducido de la mancipación de toda esclavitud y autoridad; y la búsqueda de una religiosidad conjugada con el uso de la razón". Beorlegui, Carlos, *op. cit*., p. 248.

[73] En Brasil adquirió un carácter diferente por el llamado "accidente histórico" del traslado del reino de Portugal a Brasil, cuando los franceses que habían tomado ya España, se dirigían hacia Portugal.

En la misma línea de José María Luis Mora, desaconsejó la intervención de la Iglesia en la educación y fue el principal promotor de la enseñanza laica, ideal que ayudó a concretar en la presidencia de Juárez. Por su cargo de responsabilidad e influencia logró, además, introducir –sobre todo a nivel medio superior o de escuelas preparatorias- una nueva noción de ciencia, ligada al pensamiento crítico y superador de la escolástica. En su "Oración Cívica", dice Barreda:

> "Después de tres siglos de pacífica dominación, y de un sistema perfectamente combinado para prolongar sin término una situación que por todas partes se procuraba mantener estacionaria, haciendo que la educación, las creencias religiosas, la política y la administración convergiesen hacia un mismo fin bien determinado y bien claro, la prolongación indefinida de una dominación y de una explotación continua; (…) cuando ese clero armado a la vez con los rayos del cielo y las penas de la tierra, jefe supremo de la educación universal, parecía tener cogidas todas las avenidas para no dejar penetrar al enemigo, y en su mano todos los medios de exterminarlo si acaso llegaba a asomar; después de tres siglos, repito, de una situación semejante, imposible parece que súbitamente, y a la voz de un párroco obscuro y sin fortuna, ese pueblo, antes sumiso y aletargado, se hubiese levantado como movido por un resorte, y sin organización y sin armas, sin vestidos y sin recursos, se hubiese puesto frente a frente de un ejército valiente y disciplinado, arrancándole la victoria sin más táctica que la de presentar su pecho desnudo al plomo y al acero de sus terribles adversarios, que antes lo dominaban con la mirada (Barreda: 1992, 70).

Elogiando la actitud revolucionaria del pueblo mexicano, Barreda intenta construir –al modo positivista- una explicación racional de la misma, aduciendo que ésta se produjo no por milagro o acción de fuerzas sobrenaturales, sino por el concurso de fuerzas perfectamente identificables.

> "Si tan importante acontecimiento (la Revolución) no hubiese sido preparado de antemano por un concurso de influencias lentas y sordas, pero reales y poderosas, él sería inexplicable de todo punto, y no sería ya un hecho histórico sino un romance fabuloso; no hubiera sido una heroicidad sino un milagro el haberlo llevado a cabo, y como tal estaría fuera de nuestro punto de vista, que conforme a los preceptos de la verdadera ciencia filosófica, cuya mira es siempre la previsión, tiene que hacer a un lado toda influencia sobrenatural, porque no estando sujeta a leyes invariables no puede ser objeto ni fundamento de explicación ni previsión racional alguna" (Barreda: 1992, 71).

En esta reconstrucción racional de la Revolución Mexicana, Barreda encuentra que la principal influencia fue la "emancipación mental" del pueblo de México, que había logrado romper las ataduras del dogmatismo eclesiástico y monárquico. Prosigue:

> "¿Cuáles fueron, pues, esas influencias insensibles cuya acción acumulada por el transcurso del tiempo, pudo en un momento oportuno luchar primero, y más tarde salir vencedora de resistencias que parecían incontrastables? Todas ellas pueden reducirse a una sola —pero formidable y decisiva— la emancipación mental, caracterizada por la gradual decadencia de las doctrinas antiguas, y su progresiva substitución por las modernas; decadencia y substitución que, marchando sin cesar y de continuo, acaban por producir una completa transformación antes que hayan podido siquiera notarse sus avances" (*Ibid.*)

Y, enseguida, aclara el alcance de esta emancipación, de cuño netamente comtiano:

> "Emancipación científica, emancipación religiosa, emancipación política: he aquí el triple venero de ese poderoso torrente que ha ido creciendo de día en día, y aumentando su fuerza a medida que iba tropezando con las resistencias que se le oponían; resistencias que alguna vez lograron atajarlo por cierto tiempo, pero que siempre acabaron por ser arrolladas por todas partes, sin lograr otra cosa que prolongar el malestar y aumentar los estragos inherentes a una destrucción tan indispensable como inevitable" (Barreda: 1992, 71-2).

Estas tres formas de emancipación, permitirán un desarrollo integral de nuestra razón, que culminaría en el *arte moral*, meta que, de ser satisfecha, permitiría la constitución de una sociedad ética.

Así, Gabino Barreda, impulsó la emancipación mexicana, conjuntando las ideas de libertad, orden, progreso y moral. Pero el problema fue que intentó implantarlas con un dogmatismo que muy pronto encontró adversarios en el partido liberal y en la burguesía mexicana, que le reprocharon haber roto una doctrina para caer en otra. Muy pronto se abandonaron las ideas de Barreda y se adoptó la línea inglesa del positivismo, de Spencer y Stuart Mill, partidaria de la libertad del individuo, por sobre todas las cosas. Contra la idea de Barreda de un Estado poderoso y benefactor, se prefirió la idea del individuo por delante de un Estado concebido como mero garante de los derechos individuales. En 1878, Gabino Barreda, durante el primer gobierno de Porfirio Díaz, es nombrado embajador de México en Francia, cargo con el que culmina sus actividades políticas.

Años más tarde, el filósofo argentino que lideró la reacción antipositivista, Alejandro Korn, escribe contra los positivistas spencerianos, connacionales suyos:

> “Acogieron con simpatía la doctrina agnóstica y evolucionista de Spencer. Profesaron las tendencias del individualismo inglés. Absorbidos por la cultura europea no valoraron las fuerzas ingénitas del alma argentina” (Korn: 1940, TIII).

Esta acertada crítica de Korn, muestra el lado oscuro del positivismo latinoamericano que, embelesado con la cultura anglosajona homologada a la “civilización”, despreció por “bárbaro” lo autóctono y nacional. Esta tesis también fue compartida por Domingo F. Sarmiento en *Facundo. Civilización o barbarie*. Dice Dussel:

> “Lo anglosajón era la *‘civilización’* –lo urbano, con levita y bastón. La ‘barbarie’ era el campo, el hombre a caballo, con ‘chiripá’ y poncho” (Dussel: 1998 a, 42).

Sarmiento, subyugado con la cultura francesa y la estadounidense, a través del Facundo desconoció la dignidad de los campesinos, criollos e indígenas sudamericanos y, a la vez, expresó su repudio a España, identificada por él como la región más atrasada de Europa. Es tentador juzgar la figura de Sarmiento por su rechazo a lo nacional, de lo que él mismo era un ejemplo viviente; y genera repudio, sobre todo, su desprecio a los sectores populares de la población argentina que le parecían “culturalmente irrecuperables.” (Puiggrós: 1997).

Algunas de sus expresiones, muestran cabalmente su posición ideológica:

> “ No trate de economizar sangre de gauchos. Este es un abono que es preciso hacer útil al país. La sangre de esta chusma criolla incivil, bárbara y ruda, es lo único que tienen de seres humanos.” Carta de Sarmiento a Mitre del 20/09/1861.
>
> “Usted tendrá la gloria de establecer en toda la República el poder de la clase culta aniquilando el levantamiento de las masas". Carta de Sarmiento a Mitre del 24/09/1861.

"La invasión de las Malvinas por parte de los ingleses es útil para la civilización y el progreso", El Progreso, 28/12/1842. En el tomo 4º, pág. 12 de sus obras completas se lamenta de la derrota de los ingleses cuando nos invadieron.

> "Estamos por dudar de que exista el Paraguay. Descendientes de razas guaraníes, indios salvajes y esclavos que obran por instinto a falta de razón. En ellos se perpetúa la barbarie primitiva y colonial. Son unos perros ignorantes de los cuales

ya han muerto ciento cincuenta mil. Su avance, capitaneados por descendientes degenerados de españoles, traería la detención de todo progreso y un retroceso a la barbarie... Al frenético, idiota, bruto y feroz borracho Solano López lo acompañan miles de animales que le obedecen y mueren de miedo. Es providencial que un tirano haya hecho morir a todo ese pueblo guaraní. Era preciso purgar la tierra de toda esa excrecencia humana: raza perdida de cuyo contagio hay que librarse". Carta a Mitre de 1872.

"¿Lograremos exterminar los indios? Por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar. Esa calaña no son más que unos indios asquerosos a quienes mandaría colgar ahora si reapareciesen. Lautaro y Caupolicán son unos indios piojosos, porque así son todos. Incapaces de progreso. Su exterminio es providencial y útil, sublime y grande. Se los debe exterminar sin ni siquiera perdonar al pequeño, que tiene ya el odio instintivo al hombre civilizado". "El Progreso", 27/09/1844, "El Nacional", 19/05/1887, 25/11/1876 y 08/02/1879. [74]

Estas expresiones revelan el militarismo de Sarmiento y un pobrísimo desarrollo moral. No puede decirse que sea "inmoral", defiende el orden jurídico para una sociedad abstracta (ideal, como si fuera homogénea y, sobre todo, *civilizada*) conjuga asertivamente deberes y derechos dentro de los cánones de la juridicidad, pero le faltó alcanzar la moralidad de los derechos humanos, trascender el marco jurídico y defender moralmente la vida del Otro, en forma irrestricta. No reconoció la humanidad de los "bárbaros", el indio, el campesino, el Otro de la sociedad argentina decimonónica. Justificó la matanza de indígenas y lamentó, en ese sentido, la incompleta obra exterminadora de los españoles. En suma, obró cumpliendo el proyecto avasallador de una burguesía ilustrada que quiso "disciplinar" al pueblo argentino, como reza su propio himno, "con la pluma", "la palabra" y, desde luego, también "con la espada"."[75]

Dussel, a partir de una afirmación de Sarmiento en el Facundo donde afirma que no puede haber progreso sin la posesión permanente del suelo, dice indignado:

"Hay todo un modelo de desarrollo y es el modelo progresista de la segunda

[74] Textos localizados en físico, en la Biblioteca Nacional de Maestros, Palacio Pizzurno, Buenos Aires, Capital federal.

[75] Leopoldo Corretjer, "Himno a Sarmiento". Localizable en: http://www.me.gov.ar/efeme/sarmiento/himno.html

mitad del Siglo XIX ¡"Posesión permanente del suelo"! Esto explica la "conquista del desierto" realizada por un héroe nacional, el Gral. Roca, que va a la Patagonia a matar indios y luego entrega a sus lugartenientes guerreros esas tierras. Esas tierras son dadas en exclusividad a un posesor urbano. Sarmiento piensa que "sin la ciudad" no se "desenvuelve la capacidad industrial". De tal manera que los poseedores de las tierras robadas a los indios van a vivir a la Capital Federal. Y desde allí, entonces, dominarán el interior del país" (Dussel: 2007, 159) .

La obra de Sarmiento, desde un punto de vista político, es ambivalente porque si bien se valora que, por su iniciativa, en menos de cuatro años se elevara el número de escuelas de 600 a 1644, también se le reprocha el haber querido consumar la obra de desplazamiento y exterminio, iniciada por los españoles. Y haber sembrado masivamente –hipótesis, que valdría la pena investigar- en una acción *pedagógica* sin par, los prejuicios raciales que pesarán muchísimo en la historia argentina posterior, hasta el presente. Desde un punto de vista ético, queda claramente definida como "moralmente mala", por violar el derecho a la vida de "gauchos" e "indios", a quienes juzgó inferiores por naturaleza. Como afirma Dussel:

"Ésta es la pedagogía de Sarmiento, el pueblo es materia: la inteligencia la tiene la élite, sobre todo la ciudad porteña que va a imprimir la forma como un sello al pueblo, que resiste y es considerado como un no-ser" (Dussel: 2007: 167).

CAPÍTULO 4

PRINCIPALES EXPERIENCIAS LATINOAMERICANAS DE EDUCACIÓN POPULAR. HACIA EL SIGLO XX: DE LA TOTALIDAD A LA ALTERIDAD

4.1 **¿Qué significa 'pueblo' para la *pedagógica* Latinoamericana?**

A fin de esclarecer la noción de educación popular, se comenzará por revisar la noción de 'pueblo'. La noción de 'pueblo', en Dussel, es más amplia que la de 'clase' y se entiende de una forma dinámica y por oposición a tres términos: al Imperio, a la burguesía nacional y a las burocracias. Cuando al pueblo se le opone el Imperio, la nación en su conjunto es el pueblo. Cuando la burguesía se opone a las clases trabajadoras (incluyendo campesinos, obreros, marginados y oprimidos), entonces el pueblo no es la burguesía: son las clases trabajadoras. Y cuando las burocracias políticas se enquistan en el poder, ellas no son el pueblo. El pueblo es la exterioridad del poder, la juventud que sacude la esclerosis o inmovilidad del sistema.

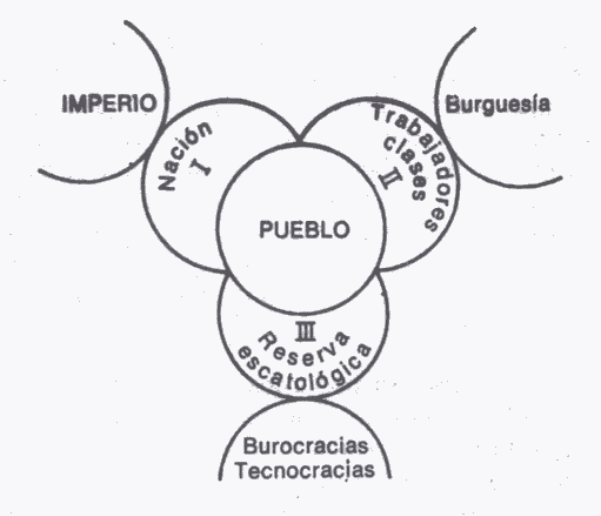


Diagrama de "pueblo" (Dussel:2009, 169)

Una característica esencial de la categoría de pueblo, es su exterioridad. El otro, el oprimido que es exterior al sistema, se proyecta al futuro porque en el presente no tiene sino la vida para trabajar, para vivir, para trabajar, en un círculo de anonadamiento permanente. Y en tanto aspira a la conformación de un nuevo sistema, constituye el "resto escatológico" de la historia. Pero no todo oprimido aspira a un nuevo sistema; muchos oprimidos están alienados: han introyectado el valor supremo del sistema y sólo encarnan luchas reivindicativas pasajeras. Ésa es la tarea de la pedagogía de dominio: minar la conciencia del dominado para eternizar el sistema. El sistema se impone entonces como lo

divino o lo sagrado. Por eso la tarea primera de una pedagogía popular, de liberación, es negar la divinización del sistema. Dice Dussel:

> …el ídolo debe ser negado para que el sistema pueda avanzar, porque si el sistema es sagrado ¿cómo se lo cambiará por otro mejor? (Dussel: 2009, 179).

4.2. **La educación popular en América Latina**

La pedagogía de dominación impone políticas educativas de dominación, y viceversa. Pero siempre existe ese "resto escatológico" que se le escapa al sistema y produce experiencias en "microsistemas" que aspiran a un sistema mejor. Es difícil hablar de ellos porque la educación popular, como educación para la liberación, ha sido silenciada en la historia de Latinoamérica. Es que la tradición de la historiografía conservadora sólo registró las experiencias educativas que expresaron las políticas dominantes, reproductoras de las estructuras vigentes.

A efectos de establecer un puente entre las ideas *pedagógica*s dominantes del S. XIX y Paulo Freire, se hará un breve recorrido por las más importantes experiencias de educación popular latinoamericana para lo cual seguiremos, en gran parte, la selección realizada por Marcela Gómez y Adriana Puiggrós, en el ensayo titulado *La educación popular en América Latina* (v.1). Estas autoras recorren tres áreas geográficas donde se han registrado experiencias significativas de educación popular: América Central, Área Andina y Cuenca del Plata.

A continuación se hará una síntesis de estas experiencias, indicando el área, el país y la fecha de su realización.

I. Área de América Central

a. Guatemala, 1913: la recuperación del original del Popol Vuh por parte de Paul Burgess, misionero evangélico estadounidense, quien fundara el Instituto Bíblico Quiché, donde fundó la cátedra del Popol Vuh, texto religioso maya quiché, del S. XVI. Paul Burgess, junto con todo el alumnado de dicho Instituto procedió a traducirlo al castellano, realizando –asimismo- una traducción de la Biblia a la lengua quiché. Las autoras destacan la labor paralela de atención a las comunidades indígenas, en tiempos en que tras la Revolución Liberal de 1873 se impuso en Guatemala la enseñanza laica que dejó prácticamente sin atención a dichas comunidades.

b. Guatemala, 1823-1932 y 1944: fundación y reapertura de la Universidad Popular de Guatemala. Dispuesta su creación por el gobierno del General Orellana fue clausurada por la Dictadura del General Ubico, en 1932 y reabierta en 1944; la Universidad Popular coincidió con las necesidades de formación de la clase obrera, sindical y partidista coincidentes con los avances reivindicativos de los sectores populares.

c. El Salvador, 1920: Universidad Popular de Ilopango. Las primeras organizaciones mutualistas salvadoreñas, con un fuerte carácter obrero y comunista, se aglutinaron en torno a la Federación Regional de Trabajadores de El Salvador, más conocida como La Regional, en la cual participaron representantes sindicales de la mayor parte de los países de América Central. A cargo de la Regional estuvo la fundación de la Universidad Popular, dirigida por Miguel Mármol, donde se llevaban adelante varios programas de educación política, campañas antialcohólicas y bibliotecas populares. En esta universidad participó, a comienzos de 1930, el líder popular Farabundo Martí.

d. Nicaragua, 1926: las ideas *pedagógica*s de Augusto César Sandino en la Academia de El Chipote. En esta escuela rural, Sandino se propuso enseñar a leer y a escribir, en las pausas que dejaban el arado o el fusil. Se trató de un proyecto pedagógico-político puesto en marcha en una escuela de guerrilleros que resistió la ocupación estadounidense en Nicaragua. Alfabetización, concientización y liberación fueron los tres principios que enarboló en su lucha revolucionaria hasta caer asesinado en manos del General Anastasio Somoza (1934).

II. Área Andina

a. Colombia, 1850: El sentido de la educación para Simón Rodríguez. Pensador y pedagogo venezolano, liberal radical y admirador de Rousseau, propuso una escuela republicana, *un aula serena donde se aprendiera lo esencial, a leer, a escribir, a contar, a conocer las leyes y los principios de la República, pero donde también funcionara el taller para aprender a hacer cosas con la madera, con el barro y los metales. Con las manos* (Uslar Pietri, 1981:163, en Puiggrós, 1986:61). Esta escuela-taller debía educar al pueblo, abriendo nuevas posibilidades de pensamiento y acción; sin embargo, las estructuras de la Gran Colombia, devastada por la economía colonial y el imperialismo inglés, hicieron que

"la sociedad concebida por Simón Rodríguez no alcanzara a ser más que un sueño romántico" (Puiggrós, 1986:61).

b. Bolivia, 1910. Indigenismo y educación popular en Franz Tamayo. Abogó por la creación de una pedagogía y una psicología nacionales, principalmente, desde su tribuna en El Diario de Bolivia. En su controvertida posición, sostenía: *Necesitamos crear la pedagogía nacional, es decir, una pedagogía nuestra, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales*. El problema es que para ello, decía, era necesario traer "sabios de Europa". Y agregaba: *Seguramente esto de traer sabios no es cosa fácil. Hay que escoger y hay que pagar; pero no por eso la necesidad deja de ser real. Por lo demás, si en Chile, Argentina y Brasil hay algún provecho alcanzado en este terreno por los estados, sabido es a quién se debe, y es también sabido el régimen que en la instrucción pública de esos países reina, tratándose de elemento extranjero* (6 de julio de 1910). (Puiggrós, 1986:73).

c. Ecuador, 1916-1935. Programas de educación indígena en escuelas prediales.

En la provincia de Pichincha, se procedió a realizar una campaña de alfabetización indígena, en el marco general de la Ley Orgánica de 1906 que tardó varios años en cumplirse. Se alfabetizaron más de mil niños indígenas, a partir de una improvisación heroica de edificios, mobiliario y personal docente. Hasta 1936 se hicieron experiencias similares en otras provincias ecuatorianas donde los contenidos fueron: la República de Ecuador, historia propia y futuro colectivo; práctica diaria de la solidaridad; higiene personal; cultivo del sentimiento de responsabilidad e inclusión del niño indígena en la sociedad ecuatoriana.

d. Perú, 1920: Universidad Popular González Prada.

Esta universidad, influida por la Reforma Universitaria argentina de 1918, tuvo un sesgo democratizante y popular muy significativo en tiempos en que el gobiernos de Augusto B. Leguía (1919-1930), planteaba situaciones de represión obrero estudiantil.

e. Bolivia, 1931-1940. Warisata. La Escuela Ayllú de Elizardo Pérez. Elizardo Pérez, influido por Franz Tamayo, Mariátegui y Aníbal Ponce, fundó esta escuela rural que supo articular los principios de una educación socialista (única, politécnica, mixta, gobierno colectivo, educación para la producción) con los de organización colectiva y de educación ayllú.

Hacia 1930 se fundaron 12 núcleos escolares en todo el país y Pérez fue nombrado Director de Educación Indígena. La organización colectiva les permitió la redacción conjunta de leyes, reglamentos, planes de estudio y selección de contenidos. Su formación para el trabajo les permitió la creación de pequeñas empresas que, paulatinamente, fueron transformando la economía y condición de vida de toda la población de Warisata -sitio inhóspito, ubicado a 4000m de altura- que había sido abandonado por todos los gobiernos. El Presidente mexicano Cárdenas, apoyó esta experiencia moral y económicamente.

III. Cuenca del Plata

a. Paraguay, 1869. Educación para la Independencia.

En tiempos de Francisco Solano López, Paraguay era una potencia sudamericana. Pero el intento de convertirse en un país autónomo fue interrumpido por la Guerra de la triple Alianza, que lo retrotrajo a un estado de país agrícola dependiente. La educación, otrora ejemplar, con elevados índices de alfabetización, decayó con el país tras la guerra.

b. Chile, 1890-1920: el Movimiento anarco libertario y educación socialista.

Esta corriente rechazó la escuela e intentó desarrollar su propio sistema educativo, con la creación de las llamadas "escuelas racionalistas". Rechazaron la noción aula escolar y propiciaron una educación al aire libre, con participación de las familias en los procesos formativos de los alumnos.

Por su parte, la corriente socialista, liderada por Recabarren, proponía influir en la educación pública con la misma estrategia de la Iglesia, que no cede en su presión por incorporar y extender la educación religiosa.

c. Argentina, 1909-1931: congresos de Sociedades Populares de Educación.

Un antecedente importante en la educación popular argentina fue la promulgación, en 1884, de la Ley 1420 que establecía la enseñanza laica, gratuita, común y obligatoria; y, preveía la fundación de Consejos Escolares de Distrito que desempeñaron funciones tales como supervisión de la disciplina, moral e higiene en las escuelas, la atención de los sectores más necesitados de la población, el establecimiento de escuelas para adultos y bibliotecas populares, y la promoción de de las sociedades cooperativas de educación. Estas últimas convergieron en su labor con la que, paralelamente, realizaba el Partido Socialista

en el sentido de difundir las nuevas ideas filosóficas y científicas en instituciones de sociedad civil que bregaban por la democratización de la educación.

En 1909, se realizó el 1er. Congreso de Sociedades Populares de Educación, donde participaron Juan B. Justo, Alicia Moreau de Justo, Ricardo Levene y Pablo Pizzurno. A partir de dicho congreso las sociedades populares de educación se expandieron hasta conformar un movimiento significativo que, finalmente, fue reprimido a partir de 1930, con la dictadura de Uriburu.

d. Argentina, 1920: Plan de los 5000 millones.

Durante el primer gobierno de Hipólito Yrigoyen, ex profesor de la Escuela Normal de Maestros, se puso en marcha una política educativa de carácter popular, nacionalista y antioligárquica. El llamado Plan de los 5.000 millones aludió al dinero destinado a impulsar el desarrollo del país, destinando el dinero a la construcción de caminos, energía hidroeléctrica, impulso a la Patagonia, apoyo a la Marina Mercante… y a una campaña de alfabetización de 500.000 jóvenes que estaban fuera del sistema de escolarización y que eran requeridos por el Estado para la construcción de la nueva república.

e. Uruguay, 1925-1935. Jesualdo Sosa y la Escuelita de Canteras de Riachuelo, Colonia.

Autor de *Vida de un maestro* y *Fuera de la escuela* -obras que plantean de un modo realista la situación escolar, atravesada por los conflictos de la vida- Jesualdo Sosa –más conocido historiográficamente como Jesualdo- gestó una nueva pedagogía activa, antienciclopédica, democrática y de carácter latinoamericano.

Los contenidos que trataba con sus alumnos en la escuela primaria, giraban en torno a la desocupación, la violencia familiar, el trabajo infantil, temas totalmente excluidos del curriculum oficial, por entonces.

El modelo pedagógico-político de Jesualdo se basaba en la participación directa y creativa de los alumnos en la planeación, impartición y evaluación de las clases; también promovía la realización de asambleas para reorientar la política de la Escuela de Canteras de Riachuelo, ya que le interesaba la formación de los alumnos para la vida sociopolítica que llevarían como ciudadanos.

La visión educativa de Jesualdo, más preocupada por el *aprender a aprender* que por el llamado “rendimiento escolar”, fue muy avanzada para su época; pronto, sus ideas

comenzaron a influir en diversos países de América Latina, sobre todo, en México (1939) y Cuba (1961), países donde asesoró campañas de alfabetización.

En relación a Mariátegui, expresó: *La obra de los pedagogos que América ha denominado revolucionarios, está llena del más hondo sentido humanista; tiene un derrotero lógico y científico, nunca utópico, y tan seguro como que él acabará con esa escuela arcaica; y responde, en su tiempo, a los llamados del pueblo que despierta a la conciencia de su verdadero destino social, más allá de toda especulación puramente intelectualista* (Jesualdo: 1945, 428).

Pero en relación a Aníbal Ponce, fue crítico. Impugnó su rigidez para evaluar la historia de la pedagogía y defendió las figuras de Pestalozzi y Rousseau, impugnadas por Ponce.

La propuesta de una pedagogía latinoamericana, aparece en su libro *El niño y la educación en América Latina*, en el que se pronuncia por una idea de nacionalismo compatible con la unidad sur continental.

f. Aníbal Ponce nació en Buenos Aires en 1898 y murió en México, en 1938. En su breve vida, logró realizar una vasta obra, donde expresó, a su modo, ideas positivistas, liberales y marxistas. Su ortodoxia empero, le impidió estudiar la cuestión nacional y, sobre todo, la cuestión indígena que pensó sería absorbida y disuelta en un proceso histórico, que tenía a Europa como modelo. (Fornet Betancourt: 2009, 366).

Los comentaristas de su obra, suelen dividirla en dos períodos: hasta 1932, donde estaba muy influido por el pensamiento liberal de la generación del 80; y desde 1932, cuando adopta las principales categorías del marxismo como herramientas de análisis histórico.

A los fines de este trabajo son más significativas las obras de este último período, en las que aborda específicamente el tema de la educación. En *Humanismo burgués y*

humanismo proletario (1935), realiza un análisis del humanismo como una forma de racionalidad que, en manos de la burguesía, permite su afirmación como clase. Los "humanistas" son los ideólogos de la burguesía y "los pedagogos de los hijos de los banqueros"; desentendidos totalmente de la clase trabajadora, estos intelectuales burgueses disfrutan el privilegio del acceso a la cultura, lo cual significa una forma de envilecimiento, pues para Aníbal Ponce "la cultura, envilece tanto como el oro". Este envilecimiento es tal, que los humanistas recomiendan a los políticos, para el pueblo, sólo "la enseñanza de supersticiones".

En esta misma obra, Aníbal Ponce, en referencia a los intelectuales de la clase hegemónica, dice:

"La burguesía los mima y los condecora cuantas veces le conviene. Mientras la sirven, sin que ellos siquiera lo sospechen, les deja jugar con las ideas y con las palabras; pero descarga sobre ellos el bastón tan pronto cae una pelota sobre la cabeza de la burguesía." (Ponce, 1935:72)

Este texto es casi simultáneo con los *Cuadernos de la Cárcel*, de Antonio Gramsci (1932). No es sabido si Ponce tuvo acceso a ese material, pero la posición de Gramsci es semejante en la denuncia de que la clase económicamente poderosa, cuenta con un grupo de intelectuales que la potencia más allá de lo económico, en los órdenes político y social. O, como afirma en *Educación y lucha de clases*:

La clase que domina materialmente, es la que domina también con su moral, su educación y sus ideas, culminando categóricamente que: Ninguna reforma *pedagógica* fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama." (Ponce, 1934:303)

Si bien Aníbal Ponce representa el pensamiento progresista de la década del 30 en Argentina (y probablemente en toda América Latina), se trata de un pensamiento historicista y en gran medida ingenuo, pues confiaba plenamente en la inminencia de un cambio revolucionario que, obviamente, no aconteció. También se observa en sus textos un uso demasiado simplificador de algunas categorías doctrinarias. En efecto, si toda la

educación fuera expresión de los grupos dominantes, los gobiernos no habrían tenido que silenciar las revueltas estudiantiles con el uso de las fuerzas represivas. Él mismo refiere un caso de la época de Manuel de Rosas, en que ante la sospecha de un movimiento opositor en las escuelas, mandó a poner como Director de Educación Básica, al Jefe de la Policía [76] de entonces (Ponce, 1934:318).

4.3 Paulo Freire

Después de haber recorrido estas experiencias de educación popular, cuyo denominador común es la oferta de servicios educativos a los sectores más vulnerables de la sociedad, a saber, niños, mujeres y, en general, a pobres e indígenas; y la aplicación de ideas filosóficas divergentes en relación a las políticas oficiales de cuño aristocrático, excluyentes y dogmáticas, se pasará al estudio de Paulo Freire que –como pudo observarse- no aparece espontáneamente en la historia de la pedagogía y la educación en América Latina, sino que procede justamente de estas experiencias, manteniendo su aporte teórico y práctico, en la misma línea.

Pocos autores llevan una vida que condicione tanto su obra, como Paulo Freire. Testigo crítico de la miseria y explotación de la gran mayoría de los campesinos del nordeste brasileño, orientó su teoría y su práctica *pedagógica* hacia la superación transformadora de esas mismas condiciones. Como afirma Giroux (1993, 117) para entender a Freire, es necesario conocer la "naturaleza profunda y radical de su teoría y práctica anti-colonial y su discurso post-colonial".

Su movimiento de educación, que comienza en 1962 en los "moçambos" -barrios pobres de Recife-, se extenderá en pocos años hasta las comunidades "barakunins" de Japón, las "callampas" chilenas y las comunidades más pobres de distintos países africanos. Su última experiencia profesional se desarrolló en la década del 90, en São Paulo (Brasil), como Secretario de Educación, donde promovió la formación crítica de educadores, la educación de adultos, la reconstrucción del curriculum y un proyecto interdisciplinario de educación.

[76] En forma similar, en marzo de 1976, tras el golpe de la Dictadura Militar en la Argentina, un Comodoro de la Armada fue nombrado Rector de la Universidad Nacional de Cuyo. Su firma quedó estampada en los cientos de decretos de expulsión de ésa y "de toda universidad nacional" dirigidos a los jóvenes –entre los cuales me encontraba- que habían tenido alguna participación en el Centro de Estudiantes o en otras formas de política universitaria.

4.3.1 La metodología freireana: un ejemplo

Nos interesa, especialmente, destacar su metodología de trabajo pedagógico, a fin de reflexionar sobre el modo que ideó para operacionalizar su pensamiento crítico. Para ello, transcribiremos, a continuación, un ejemplo de planeación escolar, para educación básica.

En el área de organización del conocimiento, que indica el contenido básico, tenemos, por ejemplo, un conjunto de temas que revela un claro posicionamiento ético e ideológico: se enseña la música folklórica como un modo de cuestionar la realidad por las posibilidades que ofrece de tratar temas como la expansión colonial y el esclavismo; la industria y la polución como pie para tratar la lucha de clases, la discriminación y los derechos humanos; el análisis lingüístico, a través de una reflexión crítica sobre la publicidad y la creación de necesidades en la sociedad de consumo; el medio ambiente se estudia en relación a la polución y al reciclaje y en sus conexiones más profundas con la reproducción de la vida y la salud; los sistemas monetarios, unidos al conocimiento del costo de la vida; los grupos sociales, como una iniciación al conocimiento reflexivo del desempleo, la violencia y la problemática migratoria; y la educación física como un medio para el desarrollo y mantenimiento de hábitos saludables, a partir de la valoración del tiempo libre, aun en condiciones de opresión (O' Cadiz, Wong, Torres: 1998, 201-201). Véase el cuadro siguiente:

Tema Generativo: Los Seres Humanos y el Planeta: ¿Sobrevivirán?

Materias	Estudios de la Realidad (incluye actividades de los estudiantes)	Organización del conocimiento (identifica el contenido básico, conceptos, y temas)	Aplicación del Conocimiento (proyectos y tareas)
Arte Educación	Artes Visuales: collage, pintura, modelaje Actividades Musicales Entendiendo paisajes: naturales y construidos	Semana de actividades de arte moderno/ Música folklórica como forma de cuestionar la realidad	Artes visuales/ Música/ Poesía/ Dramatizacio-nes

Historia	Cuestionarios Entrevistas Debates	Industria La lucha entre las clases sociales/ Patrón de vida/ Polución/ Discriminación/ Colonización/ Derechos Humanos	Ensayos/ Proyectos en Grupo
Idioma	Carteles, avisos, etc. Diarios	Discursos/ Escritura/ Análisis lingüístico/ análisis de campañas de publicidad y patrón de consumo	Proyectos en grupo
Ciencias	Debates Entrevistas Discusiones de grupo	Medio Ambiente/ Reciclaje/ Polución/ Saneamiento básico/ Conservación/ El cuerpo humano y reproducción/ hogar mental y físico/ Nutrición	Proyectos en grupo/ escrituras refiriéndose a los temas comunitarios
Matemática	Cuestionarios Debates	El costo de vida/ Computación básica/ Sistemas monetarios/ Porcentajes-Fracciones	Poniendo en tablas el costo de vida, la inflación, y dados de ingreso/ Análisis escrito
Geografía	Entrevistas Debates Reportajes Mapas	Grupos sociales/ Clases sociales/ Desempleo/ Violencia/ Espacio Social y Físico/ Migración y explosión de la población	Dibujar mapas/ Proyectos en grupos sobre la urbanización de los barrios
Educación Física	Cuestionarios Entrevistas Debates	Conocimiento del cuerpo/ Tiempo libre	Demostración de hábitos saludables

Fuente O' Cádiz *et. al*. (1998, 201-202)

Como se puede apreciar en este documento, todos los temas están vinculados a problemas, todos los conocimientos se transfieren a actividades y proyectos grupales, todas las asignaturas se interrelacionan entre sí y, a su vez, se relacionan con la ética y la política. Relaciones éstas que le valieron la injustificada crítica de que su pedagogía no es pedagogía, a lo que Freire respondía:

> "... como si fuera posible, una práctica educativa en que profesores y profesoras, alumnos y alumnas, pudiéramos estar absolutamente exentos del riesgo de la manipulación[77] y sus consecuencias. Como fuera o hubiera sido alguna vez posible, en algún tiempo-espacio, la existencia de una práctica educativa distante, fría, indiferente a propósitos sociales y políticos"[78]

Con su praxis transformadora, Freire logra superar el cognitivismo de las principales corrientes *pedagógica*s contemporáneas, como las de Piaget, Vigotsky y Ausubel, aisladas de un proyecto ético-político transformador. La propuesta integradora de Freire, permite al educando la orientación de las competencias cognitivas hacia la unidad de teoría y praxis, conocimiento y forma de vida. Y frente a esta posición, que se operativiza en hechos concretos, en campañas alfabetizadoras que son verdaderos procesos de concientización popular, éticas procedimentales como la habermasiana, parecen mostrar más patentemente su vaciedad.

Moacir Gadotti, -quien convivió con Freire a fines de la década del sesenta, en Ginebra- en su obra *Historia de las ideas pedagógicas*, resalta dos puntos esenciales en el pensamiento freireano:

a) su contribución a la teoría dialéctica del conocimiento, según la cual para transformar la realidad hay que empezar por pensar la propia práctica y

b) la categoría de "concientización", dirigida a lograr la autonomía intelectual de los ciudadanos para intervenir informada y efectivamente en la realidad política que corresponda.

Estos dos puntos, efectivamente, pueden ser rastreados a lo largo de toda la obra de Paulo Freire y en el correlato práctico de su pensamiento, es decir, en su propia práctica pedagógico-política, de la que haremos una breve referencia.

---

[77] El comienzo del párrafo citado, no obstante su asertividad general, muestra un flanco débil de Paulo Freire: su imprecisión en el lenguaje (o racionalidad conceptual incompleta, diríamos) que lo lleva a incluirse dentro de los manipuladores, cuando su práctica educativa, de hecho, representa todo lo contrario.

[78] Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, p. 76

4.3.2. La práctica pedagógico-política

A los veinticinco años, Paulo Freire empezó a organizar círculos de lectura y centros de cultura popular, actividad que combinaba con sus clases de profesor de historia y filosofía en la universidad de Recife, de donde era oriundo. Hacia 1962, ya había diseñado su método de alfabetización que permitía a las personas "decir y escribir su palabra" y ser las dueñas "de su propia voz".

En 1963, y con el auspicio del gobierno federal brasileño, la campaña de alfabetización se había lanzado a capacitar en el Método Freire a miles de coordinadoras de Círculos de Cultura que atenderían, aproximadamente, a dos millones de personas, en unos pocos meses. Pero, el golpe militar de Castelo Branco (1964) interrumpió bruscamente la continuidad democrática brasileña y con ella, esta labor.

Paulo Freire se exilia, entonces, en Chile e inicia un período de conocimiento de otras realidades latinoamericanas similares a la brasileña, en la pobreza, la desigualdad social, la discriminación, la ignorancia y la muerte. Este pasaje, del estudio local a la generalización de la situación opresora mundial, es descrito por Fausto Franco (1973, 142) en estos términos:

"Freire ha ido haciendo un estudio del hombre oprimido que trasciende la acción aislada de las personas y recae sobre la situación opresora. El hombre oprimido pasa a ser "clase oprimida-sociedades dependientes y marginadas" y el opresor se convierte en "clase opresora-sociedades metropolitanas y dominantes"

Sin embargo, este comentario se queda corto; pues también en las sociedades metropolitanas Freire encuentra una opresión interna que hay que transformar, tal como lo refirió en *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*[79], donde relata sus experiencias en los Estados Unidos: "(...) cuando vivía en EEUU...descubrí la presencia del tercer mundo

en el primer mundo, como es el caso de los "ghettos" (...) También descubrí una feroz discriminación racial y el chauvinismo lingüístico, que es un tipo de racismo (...)"

El conocimiento profundo de los mecanismos de ocultación de la realidad que caracterizaban a los modelos educativos "oficiales" se cristalizó, finalmente, en dos de sus

[79] Op. cit., p. 184

obras más importantes: *La educación como práctica de la libertad* (1969) y la *Pedagogía del oprimido* (1970). Esta última, traducida a 18 idiomas, condensa los principales tópicos de la antropología freireana, entre los cuales, destacamos:

- El hombre es comunicación
- Existir humanamente es pronunciar el mundo y modificarlo
- La palabra verdadera es praxis
- El hombre dialógico es crítico
- Vivir en el mundo es construir la historia
- La concientización no se detiene en el develamiento. Es praxis que se orienta hacia la revolución cultural
- La revolución cultural trasciende los ámbitos de la educación formal
- El hombre no es, está siendo. Es un proyecto siempre inacabado
- Somos en comunión con otros
- El hombre es libre; por lo tanto, él es quien decide humanizarse o deshumanizarse
- La liberación de la opresión traerá la restauración del amor
- Ser Más, es un derecho de todos
- Hay que tener fe en el hombre, en su poder de hacer y rehacer

La última obra que escribió Freire, la *Pedagogía de la autonomía* (1997), retoma uno tras otro, los tópicos que defendió desde la primera. La diferencia con su producción anterior, tal vez, haya que buscarla no tanto en la introducción de nuevos contenidos como en el énfasis especial que el autor pone en los nexos de la pedagogía con la ética y la política.

El sustento ético-político de esta pedagogía es la noción de igualdad, pues dado que todos tenemos una misma naturaleza, todos tenemos derecho a las mismas oportunidades para vivir. Esta igualdad básica, universal, le permite a Freire orientarse hacia un ética universalista que ubica la reflexión del autor en un marco mayormente crítico (sin antiguas dependencias doctrinarias) y con un humanismo que reitera su esperanza en la acción liberadora de la educación.

4.4 Enrique Dussel en relación con Paulo Freire

Según Dussel, la pedagogía del oprimido constituye "una revolución copernicana *pedagógica* que está lejos de haber sido comprendida" (Dussel: 1998, 431). Como revolución copernicana está indicando el centramiento de Freire en el Otro, los oprimidos, "los desharrapados del mundo", es decir, aquellos sujetos históricamente excluidos del mundo, no sólo del acceso a la educación. Este primer paso es realmente revolucionario pero, según se ha visto, continúa las experiencias que venían forjándose en América Latina, desde fines del Siglo XIX, en el mismo sentido. Y está lejos de ser comprendida por las políticas hegemónicas porque comprenderla y adoptarla lisa y llanamente sería el fin de sí mismas: implicaría renunciar a la concentración del dinero en pocas manos, a la exclusión de las grandes mayorías de la población, a las estructuras económicas basadas en la lógica del mercado, es decir, a la injusticia.

Por eso, para Dussel, la pedagogía del oprimido es el marco referencial ineludible para toda ética crítica y liberadora. En su concepción, tal ética sería imposible con apoyo en otros paradigmas como, por ejemplo, el rousseauniano. Pero, así como Jesualdo impugnaba la severidad de Aníbal Ponce para con la historia de la pedagogía (criticaba a Pestalozzi y Rousseau, en demasía), yo creo que Dussel confronta sin necesidad suficiente a Freire con Rousseau. Más bien, habría que enfrentar a Freire con ciertos caracteres del paradigma positivista en educación, a saber, los que se expresan en frases como "a la escuela se va a aprender, no a hacer política", "la ciencia social debe seguir el ejemplo de la ciencia natural", "la investigación empieza con la observación neutral de la realidad", "la ciencia se construye con independencia de los valores y de la ideología", etc. Proponer la dupla Freire-Rousseau como antitética es un desacierto porque no ubica a cada quien en su propio tiempo, en un intento por comparar paradigmas que de suyo son inconmensurables.

Según Sánchez Vázquez,

> "el mundo humano que rodea a Rousseau es un mundo pervertido, en el que la división social del trabajo mutila la personalidad armónica humana y en el que el despotismo lleva hasta el límite la negación de la libertad; es, a su vez, el mundo de la desigualdad social más extrema" (Sánchez Vázquez: 1970, 28).

En este contexto, Rousseau condenará el estado de cosas que lo rodeó y orientará su reflexión hacia las causas del malestar presente y la posibilidad de su superación. El hombre es naturalmente hermano del hombre y libre por naturaleza pero socialmente oprimido por los regímenes absolutistas ("Habiendo nacido libre, se halla en cadenas"). Lo que se conoce como el "hipermoralismo" roussoniano es que esta fraternidad no aparece como un horizonte moral al cual hay que aspirar (como en Locke), sino el punto de partida de toda sociabilidad. El sentimiento connatural al hombre, que menciona explícitamente Rousseau, es el de *una repugnancia innata a ver sufrir a su semejante*. (Rousseau: 1754, 80).

No se trata de fraternidad, en sentido estricto, sino más bien de compasión o piedad. En este sentimiento, al igual que en la fraternidad, hay una identificación con quien sufre pero a diferencia de ella, se trata de un sentimiento poco emparentado con la razón. Sin embargo, esta compasión innata, cuando adquiere un grado mayor de conciencia social, se vuelve identificación con el pueblo:

> "…los campesinos de Montmorency son miembros de la sociedad más útiles que toda esa caterva de holgazanes pagados con el sudor del pueblo por ir seis veces por semana a parlotear en una academia" (*Ibid*., 16).

> "Odio a los grandes, odio su clase, su dureza, sus prejuicios, su pequeñez y todos sus vicios, y los odiaría más si los despreciara menos (Rousseau: 1756, 24).

Esta opción por el pueblo tan perfilada en Rousseau, sumada a una idea de igualdad sin uniformidad, centrada en las aptitudes y necesidades propias de cada individuo (meritocracia), es lo que ha hecho que Galvano Della Volpe viera en Rousseau uno de los antecedentes más importantes de Marx, cuando afirma que "la repartición proporcional a cada individuo ("diferente") de los productos del trabajo en la sociedad comunista (...) está destinada a representar la satisfacción histórica de la instancia roussoniana del mérito personal"(Della Volpe: 1969, 15-16).

Como se ha visto, la mirada de Dussel sobre Rousseau es incompleta y, más bien, adquiere sentido como crítica al eurocentrismo pedagógico que, desde América Latina,

concibió a Rousseau como a un pensador indiscutible, en un contexto totalmente ajeno al mundo roussoniano, en el tiempo y el espacio.

Igualmente Dussel es demasiado duro con Sócrates. Le objeta la mayéutica como "dar a luz" "recuerdos" de Lo Mismo[80] cuando 1) la anamnesis es propiamente platónica y 2) si en el alumbramiento mayéutico, Sócrates hubiera asistido al alumbramiento de lo Mismo, no se explicaría su condena a muerte. Él estaba ayudando a elaborar nuevas ideas, en nuevos sujetos pedagógicos. ¿Acaso no le enseña geometría a un esclavo? ¿Acaso no comprueba que los que ocupan puestos de poder son ignorantes? ¿Acaso no promueve lo que hoy llamaríamos "pensamiento crítico" en los jóvenes, a quienes "corrompía" según un jurado corrupto? [81]

En fin, estos desacuerdos mínimos con la obra de Dussel, los planteo por dos razones: primero, porque no creo que para engrandecer la figura de Freire haya que compararlo con Rousseau, con quien, por otra parte, podríamos encontrar varios puntos en común; y, segundo, porque si bien esta es una tesis sobre Dussel, no siempre hay un acuerdo total con sus planteos y considero más saludable plantear las discrepancias que ocultarlas.

Paulo Freire, se dijo, no requiere ser comparado con Rousseau para revelarse en toda su valía. Dussel, sin embargo, vio en esa posibilidad una vía de exaltación del pensamiento freireano al que pondera como autor de una pedagogía crítica afín a la ética de liberación. La ética de liberación sería el modelo filosófico que le permitiría un mayor desarrollo a la pedagogía crítica, tanto por lo que podría aportarle en relación a la formación de la conciencia moral como por lo que podría recibir de ella ya que desde 1973, la filosofía, en su totalidad, fue postulada por Dussel como una *pedagógica*.

---

[80] Menón, 81 a82; Fedón 72 e-73ª; Fedro 249 b-c; República 476 a, 507b; Teeteto 191-195;Filebo 34.

[81] Dice Dussel: *pedagógica*mente, Sócrates por su método mayéutico, lleva al discípulo a la respuesta *griega* de lo que pregunta y le hace creer que son ideas divinas; es decir, diviniza la cultura griega- ¡Sutil dominación *pedagógica*! Además, el pedagogo, que no es el padre del hijo, lo toma bajo su responsabilidad y ocupa el lugar del padre. Como veremos, el discípulo, como en el caso del *Émile,* es como un ente orfanal ante un despótico *ego magistral* que sólo le asigna al huérfano niño la función de *recordar* "lo Mismo". Todda *pedagógica* de la dominación es disciplina memorativa, rememorante: hay que recordar lo que el ser del maestro es. El olvido del ser heideggeriano nos habla igualmente de dominación ¿Cómo podría haber olvido o recuerdo de lo *nuevo* que el discípulo es, si nunca *ha sido* sino que *será*? PL, nota 50, p. 194.

CAPÍTULO 5
RELACIONES ENTRE LA *PEDAGÓGICA* Y LA ÉTICA EN LA FILOSOFÍA DE ENRIQUE DUSSEL

5.1. La *pedagógica* y la ética, en la filosofía de Enrique Dussel

Para analizar las relaciones entre la pedagógica y la ética de Enrique Dussel, habrá que situarse en la periodización de su trayectoria filosófica, presentada en el Cap.1, y detenerse especialmente en el segundo y el cuarto período.

El segundo período, que he llamado "pasaje de la antropología filosófica a la ética de la liberación latinoamericana", se caracteriza en su conjunto por una marcada influencia de Heidegger, Ricoeur y Levinas (véase, Cap. 1, p. 44 y ss.). Pero, específicamente, en el momento en que escribe el Tomo III de su ética para la liberación que se publica en 1977, Dussel adopta un decidido posicionamiento levinasiano y rompe con la ontología heideggeriana, cuyo instrumental categorial consideró insuficiente tanto por remitirlo al pasado de la filosofía europea encargada de "lo Mismo", como para pasar de la teoría a opciones prácticas concretas de orden moral.

Por lo tanto, Dussel se embarca en la redacción del Tomo III de la ética, con estas convicciones:

1. La filosofía debe ir "más allá" de la hermenéutica y la dialéctica, instrumentos teóricos que considera insuficientes para el tratamiento del "Otro". No se trata de un "más allá del ser" como no-ser (la nada de Parménides) ni como Dios (o la Idea Absoluta de Hegel); sino de un "más allá del ser" como Otro (en el sentido de Lévinas).
2. El nuevo punto de partida no debe acabar en una mera opción teórica, sino que debe fundar una praxis de liberación.

A partir de Lévinas, hay un cambio radical en el punto de partida ya que por primera vez se presta atención al sujeto al que la ética *debería* llegar y no llega, el más necesitado de todos, quien estuvo en la sombra de toda la historia de la ética y, lo que es aún peor, en la sombra de la propia humanidad, el Otro. El Otro, que se revela en el "cara a cara", en el rostro que cuando es visto interpela a quien lo ve, es quien impele a la acción moral.

El "cara a cara", tiene tres dimensiones: erótica, política y pedagógica, separadas para su análisis pero convergentes y mutuamente implicadas.

La erótica, es la instancia que Dussel destina principalmente a pensar la condición de opresión de la mujer, a nivel mundial y latinoamericano.

A nivel mundial, son los hombres quienes todavía dominan políticamente a la mujer que, a su vez, es dominada por el varón. Educada en este vínculo de dominación, la mujer

reproduce el círculo vicioso al educar a su hija “para ser esclava del varón” y al hijo para “ser señor de la sociedad política” (Dussel: 1979, 176-177). Pese a los significativos avances en la lucha por la igualdad de géneros, todavía ésta es la cosmovisión predominante en el mundo actual.

A nivel latinoamericano, fueron los europeos los introductores de esta cosmovisión “machista” que reduce a la mujer a la condición de “cosa a su servicio”. En efecto, hay un enorme contraste entre el lugar de la mujer en las civilizaciones prehispánicas (aztecas, mayas, incas, muiscas, entre otras) de estructura matrilineal, donde la mujer era reconocida en su dignidad y hasta proyectada como deidad madre; por ejemplo, en los pueblos prehispánicos andinos y guaraníes, la “Pachamama” (del aymara y quechua ‘pacha’: tierra y, por posterior extensión "mundo", "cosmos"; y ‘mama’: madre) era la "Madre Tierra" y entre mayas (sureste mexicano) y araucanos (sur de Chile y suroeste de Argentina), pese a ser pueblos totalmente distantes y distintos, existió la creencia en una “pareja bi-sexual como origen del cosmos”, donde mujer y varón eran considerados con idéntico valor.

Sin embargo, tras la invasión española la mujer india dejó de ser digna de respeto y pasó a ser una “cosa” al servicio del conquistador (Dussel: 1979, 183). Montando la creencia en su inferioridad generación tras generación, comenzó a verse con los ojos de quienes la miraban con desprecio hasta descentrarse de sí misma y aceptar sumisamente su destino sin libertad.

La heredera de esa mujer alienada de los siglos XV a XIX, es quien conforma diversas unidades domésticas reproduciendo masivamente la opresión al activar pedagógicamente, desde su alienación, procesos “educativos” que reproducen el sistema.

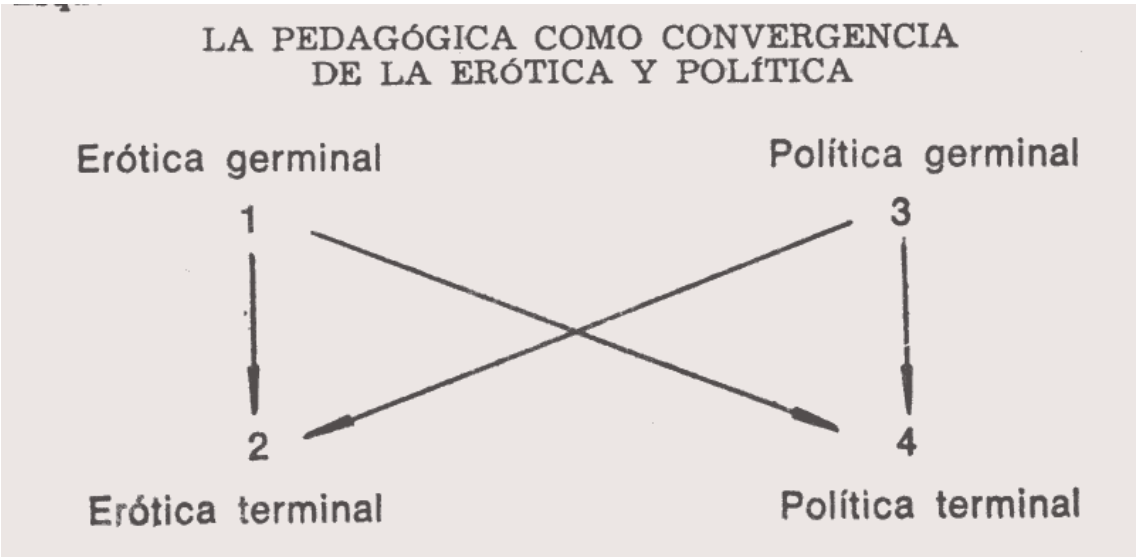
El problema es que el futuro ciudadano se forma en este marco y arrastra la carga de la erótica alienada al momento de su entrada a la sociedad, para reproducir el ciclo en un segundo nivel. En este contexto, el sistema pedagógico familiar es esencial, porque *el carácter del futuro ciudadano depende de la manera como se forje eróticamente la personalidad en el hogar* (Dussel, 1980:189). Pero, obviamente, lo que predomina en la unidad doméstica original es una erótica alienada que marca desde la familia, el derrotero de la sociedad.

En la base de la opresión de la mujer se encuentra la identidad cultural existente entre la mujer-pareja y la mujer-madre; identidad que perjudica la afirmación de la mujer

como ser que posee una definición sexual positiva (no sólo es definida en función de la sexualidad masculina) y que vuelve simbólicamente incestuosa toda relación de pareja (Dussel: 1998, 23). La concepción patriarcal y machista de la mujer fundida en madre-esposa "maternaliza" la relación erótica negándose el erotismo de la mujer pareja, que se deposita en otra mujer ("la otra"), también vulnerada en sus derechos –considerada objeto sexual- pues sólo se afirma como sí misma, en tanto "otra" (*Ibid.*).

En la periferia latinoamericana, la mujer es vista en la erótica como india o mestiza, mujer de pueblo y pobre, que soporta -según Dussel- una triple opresión: por ser mujer, miembro de una clase oprimida, y parte de una nación colonial (Dussel: 1998, 22). Y, yo agregaría una cuarta, que el propio Dussel, por su propia formación, no reconoce explícitamente y que es la opresión que resulta de la alienación religiosa. Hay una fuerza opresiva, al menos en el catolicismo, que se ejerce sobre todo entre las mujeres, que introyectan los mandatos de "Dios" condicionando su vida socio-moral, en una lógica de premios, culpas, castigos, promesas y absoluciones cuyo origen tiene que ver con creencias admitidas sin revisión ni crítica.

El proceso de integración al sistema social que describe Dussel es el siguiente: se parte de una erótica y una política germinales (la familia y la sociedad que reciben al niño) y se llega a una erótica y una política terminales (la familia y la sociedad conformando la ciudadanía). La *pedagógica*, podría acompañar todo el proceso formativo de los miembros de una comunidad, sin embargo, en su lugar, hay una educación alienada y reproductivista donde el hijo no es lo nuevo, sino más de lo mismo.



Con este esquema, Dussel intenta reflejar cómo la erótica germinal que se ejerce en el seno de la familia (1) culmina en una erótica terminal que transforma al hijo en padre (2) coincidiendo con la formación del sujeto como ciudadano (3); la política terminal conformada por la comunidad de ciudadanos adultos (4) promueve, a su vez, la educación de los ciudadanos donde vuelve a tener cabida un segundo ciclo de erótica germinal, y así sucesivamente. En palabras de Dussel:

> "el hijo o la hija nacidos en la familia (1) son educados para ser un día padre y madre (2) y al mismo tiempo ciudadanos adultos (4). Los niños en las instituciones político- pedagógicas (3) son disciplinados para ser un día parte responsable de la ciudad (4) o adultos en el nivel erótico" (Dussel, 2009:58).

En este pasaje Dussel hace una necesaria referencia a Freud, ya que Freud denomina "dominación pedagógica" a la que ejerce el padre sobre el hijo y la cultura sobre el joven. Esta forma de dominación es llamada "represión" (*Verdrangung*) y consiste en ambos casos en la imposición de la obediencia a la ley, en el lugar donde tendría que manifestarse el deseo. Dice Freud: "La oposición entre psicología individual y psicología social o colectiva... pierde su significación cuando la sometemos a un detenido examen".[82] Afirmación que le permite a Dussel, decir que "de la ontogénesis erótico-individual se pasa la filogénesis político-cultural", con la misma estructura.

Esta "represión" será la clave de una adaptación violenta al medio, muy diferente a la que acontecería mediante la *pedagógica* dusseliana que se articularía con un proyecto antagónico, justamente de "liberación".

Ahora bien. ¿Será suficiente derivar la *pedagógica* de la erótica? ¿Qué pasa cuando no hay familia? ¿Qué pasa con los niños de la calle? o ¿Qué pasa con los niños nacidos de los "niños-adolescentes" de la calle? Si no hay hogar, si no hay familia, serán los grupos no formales de pertenencia los que cumplirán el rol de socialización en un proceso de inclusión/exclusión de un otro que no siempre llegará a ser ciudadano del sistema, es decir, no siempre será sujeto de derecho. Dussel no plantea estos casos. Critica la unidad doméstica bajo el poder del varón y propone una familia "democrática", con igualdad de

[82] S. Freud, *Massenpsychologie und Ich-Anu.lyse*, tome I, 1921, p. 1127, citado por Dussel (Dussel: 2007, 47).

géneros pero en tiempos en que las ideas mismas de “unidad” y “familia” están en crisis, la erótica referida a la familia tradicional no parece una buena plataforma para la pedagógica. Más bien, la pedagógica se ve como fundamento para una erótica de liberación que funcione bajo cualquier estructura de familia. Pero, para que la pedagógica preceda a la erótica tendría que estar incorporada a los modelos educativos y eso es justamente lo difícil, porque supondría una política de liberación ya dada, cuando apenas está en formación. Pese a Freire, Dussel y todos los aportes de la pedagogía crítica… la política hegemónica sigue siendo opresiva y excluyente.

Aunque lo que sí es posible es la acción individual de los docentes, la participación de cada “maestro digno” interviniendo en el espacio artificial de la escuela donde es posible introducir cambios contrahegemónicos. La dignidad del maestro, es según Dussel, la que se desarrolla cuando el maestro está dispuesto 1) a aprender del alumno; 2) a orientarlo en el sentido de la liberación, y 3) a fomentar en él una “criticidad” que le permita ser “otro” que el sistema en donde está incluido. Porque el maestro liberador “primero aprende lo que el alumno es y luego le dice críticamente cómo debe ser” tratando de que no se piense a sí mismo como “centro”, sino que sea “otro que el centro” (Dussel: 1979, 193). Y es aquí donde Dussel toma conciencia explícita de la importancia de la educación en el sistema porque, por primera vez reconoce que la filosofía misma no es erótica ni política, sino que es pedagógica. Esta afirmación es de especial relevancia para este trabajo ya que expone un vínculo intrínseco entre la filosofía y su enseñabilidad o comunicabilidad, con intención liberalizadora. Una filosofía que no se enseñara, no sería propiamente filosofía pues no cumpliría su tarea formativa específica, a saber, servir al otro en el desarrollo de su pensamiento crítico.

En la relación “cara a cara” con el alumno, quien enseña tiene un desarrollo mayor de conocimiento, aunque sea en un área específica; no sólo porque posee más conceptos, sino porque además dispone de un instrumental lógico que los organiza; y, por sobre todas las cosas, quiere el bien de su educando, atiende a su interpelación. Y, complementariamente, quien aprende –dada la conciencia de su propia vulnerabilidad- quiere superar su condición en algún aspecto, en el más amplio sentido de la expresión. Por la amplitud que tiene esta relación *pedagógica*, entonces, no siempre es el llamado

“alumno” formal quien aprende, ni siempre es el llamado “maestro” formal quien enseña. De allí la horizontalidad del vínculo pedagógico genuino, tan distante de la enseñanza autoritaria donde el maestro nunca puede ser, por definición, quien aprende. Un vínculo pedagógico genuino es apertura a la alteridad, cuidado del otro y vocación de servicio.

La ética de Dussel nace como una respuesta a la metafísica moderna que negó la posibilidad de la ética con el solipsismo del *ego cogito*, o la restableció con Kant pero en el plano de la conducta meramente individual (Dussel: 2009, 19), haciendo depender el ámbito político de una jurisdicidad no ética, inspirada en un “maquiavelismo inmoral”. La ética dusseliana, en cambio, -sensibilizada desde la obra de Ricoeur y motorizada desde la lectura de Lévinas- nace de una metafísica de la alteridad, traspasa la barrera de la conciencia personal y alienta la formación de una sociedad dialógica y crítica que interpela a la Totalidad dominadora y propicia la reversión de las relaciones de dominación y exclusión.

Según refiere Dussel, la palabra ‘ética’ deriva del griego ‘êthos’ (con eta) y significa ‘morada habitual de los animales’, de donde a su vez deriva ‘éthos’ (con épsilon) que significa ‘lo habitual’ o ‘hábito’. Êthos, debe entenderse como “un plexo de actitudes o una estructura modal de habitar el mundo” (Dussel, 1972:8), dice Dussel, todavía en clave heideggeriana. En este sentido, se habla tanto del *êthos* del pueblo mexicano, o del chino como del *êthos* de alguien particular, el *êthos* de Sócrates, por ejemplo, dando a entender el “tono existencial” o “el modo inmediato, perdido y cotidiano” que condiciona el obrar humano, colectivo y/o personal, *dentro del horizonte significativo del mundo*. (Dussel, *ibid*.). Sobre esta base “precomprensiva” del mundo, se construye la ética filosófica como un pensar reflexivo y metódico que tematiza este modo de ser, de uno y todos los miembros de diversas comunidades.

Pero en Dussel, hablar de ética filosófica es lo mismo que hablar de filosofía, ya que ética y filosofía, son lo mismo. Son éticas su histórica, su erótica, su pedagógica, su económica, su política y su arqueológica. Todas las ramas de la filosofía que ha investigado especialmente a lo largo de su vasta trayectoria son formas de una meta-física de la alteridad, donde el punto de partida es el compromiso con el Otro.

La metodología empleada por Dussel en esta ética de la alteridad consiste en tratar los conceptos abstractos para pasar al tratamiento de los hechos. Dice Dussel: "Era necesario ascender del nivel abstracto de las categorías tales como Totalidad, Alteridad, praxis de liberación en general, a Totalidades más complejas, concretas" (Dussel: 1998, 21), tarea para la cual elaborará una serie de mediaciones teóricas que le permitirán "ascender" a la realidad compleja, sin tener que recurrir a una "Parte B", como Apel y conservando, a la vez, el carácter universal de su planteo.

5.2 **La conciliación de "lo universal abstracto" con "la realidad compleja y concreta"**

Este tema que fue uno de los ejes centrales en la polémica entre Dussel y Apel, también fue tratado por Dussel en la réplica que le hizo al filósofo brasileño, de origen argentino, Julio Cabrera. Desde luego, la conciliación de lo "universal abstracto" con "la realidad compleja y concreta" impacta directamente en los vínculos que existen entre ética y pedagógica, pero de ello me ocuparé luego de referirme a los términos de la controversia Cabrera- Dussel.

Julio Cabrera, en el artículo "Dussel y el suicidio" (2004), le critica a Dussel el haber caído en la contradicción de postular un principio universal de defensa de la vida y, a la vez, justificar el "heterocidio"[83] que se cometería en las luchas de liberación (como si hubiera algunas vidas que debieran defenderse y otras no).

El planteo de Cabrera tiene rigor lógico y, aparentemente, logra su cometido; sin embargo, tal rigor lógico -en tanto meramente formal- no va acompañado de proposiciones verdaderas a causa de una lectura incompleta de la Ética de la liberación y, por tanto, de un desconocimiento de las mediaciones teóricas que Dussel instrumenta en su esfuerzo de adaptar la teoría al ámbito complejo de su aplicación.

La respuesta a las objeciones de Cabrera aparecen en el artículo de Dussel "Sobre algunas críticas a la ética de la liberación. Respuesta a Julio Cabrera"[84] donde Dussel

[83] El neologismo "heterocidio" es introducido por Julio Cabrera para referirse al asesinato de otro. No utiliza el término "homicidio" porque el suicidio sería un caso de éste.

[84] Localizado el 3 de marzo de 2011, en http://dianoia.filosoficas.unam.mx/info/2004/d52-Dussel.pdf

afirma que es posible llegar al heterocidio y simultáneamente defender el principio universal de “No matarás” y, del mismo modo, es posible tomar la decisión de quitarse la vida aunque se defienda, a la vez, que el principio de que el suicidio es “éticamente inaceptable”.

La diferencia mayor entre ambas posturas radica en que mientras para Cabrera la ética debe limitarse a la formulación de principios abstractos en un espacio ajeno a la política, para Dussel la política es el espacio más adecuado para la realización de la ética.

En esta réplica Dussel, además, propone un argumento en seis pasos para explicar “la defensa del orden exigido para la reproducción sistémica de la vida” en un estado de derecho:

Paso 1: Postulación de la vida como principio abstracto de vigencia universal.

Paso 2: Creación de instituciones que lo apliquen.

Paso 3: Instauración de un orden comunitario complejo.

Paso 4: Protección del orden mediante la fuerza legítima del Estado (poder judicial, policía, ejército, etc.).

Paso 5: Sanción penal (o incluso muerte) a los miembros de la comunidad que no cumplan con lo establecido por ellos mismos.

Paso 6: En caso de cometerse “heterocidio” no sería asesinato ya que se cometería en nombre de garantizar la reproducción de la vida comunitaria.

El problema sería que este proceso se pretendiera llevar a cabo cuando el Estado de derecho estuviera él mismo en tela de juicio. Entonces, en nombre de la defensa universal de la vida en abstracto, se generarían excluidos del sistema que no solo quedarían sin atención sino que se los reprimiría cuando osaran hacer un reclamo justo. El ejemplo más cercano es el caso de las represiones estudiantiles o las desapariciones forzadas de personas, durante las dictaduras latinoamericanas de la década del setenta del Siglo XX, actos ética y políticamente injustos que cegaron la vida de miles de personas cuyo *delito* fue oponerse a los gobiernos ilegítimos.

Ahora bien, en este contexto ¿qué tipo de relaciones hay entre la ética y la *pedagógica* de Dussel?

En las diversas comunidades políticas y, como expresión del orden establecido, los procesos educativos, los modelos vigentes y las teorías pedagógicas convergen en el desarrollo de un rol "funcional al sistema". Son elementos clave para operacionalizar los principios abstractos de justicia, libertad y equidad, trátese de un estado de derecho o no.

Si se trata de un estado de derecho, el orden establecido, sin embargo, no es eterno; es decir, siempre aparecen reclamos por nuevos reconocimientos o derechos no previstos como ha sucedido con el sufragio femenino, el divorcio, los matrimonios homosexuales, etc. Lo cual muestra que, de hecho, hay excluidos en todos los sistemas, con mayor o menor grado. O sea que no ha habido en realidad ningún estado perfecto, que vuelva innecesaria una lucha por la liberación parcial o total.

Entonces, si siempre hay excluidos, la ética de la liberación y, sobre todo, la pedagógica de Dussel siempre serán necesarias, ya que conforman la unión de teoría y acción, en el plano de lo concreto.

Entre la *pedagógica* y la ética de Dussel hay tres tipos de relación: una relación que se podría denominar "de afinidad" porque la *pedagógica* forma parte de la ética, comparte sus fines emancipatorios y ambas se definen como una forma de servicio al otro, y se retroalimentan a partir de Eros; una relación instrumental, porque la *pedagógica* sería el instrumento de socialización de la ética en todas las fases formativas de los miembros de una comunidad; y, derivada de la anterior, una relación de aplicabilidad, porque sin este instrumento, la ética nunca podría rebasar el campo de la teoría y la conciencia monológica. Se verán estas tres relaciones con mayor detenimiento:

a. *Relación de afinidad*. La *pedagógica* se define como una forma de servicio al Otro; en ese sentido, es eminentemente ética: quiere el bien del otro,[85] que como ser vulnerable (Lévinas 1978:156-205; Ricoeur 2001: 85-105), requiere de cuidados.

Sin embargo, en *la edad de la globalización y la exclusión*, nada más alejado del cuidado del otro como principio general de convivencia, donde prevalece el maltrato en todas sus formas[86]. Haber llegado a este extremo de no poder asegurar el mantenimiento

[85] Justamente uno de los usos del término 'pedagogo', en la sociedad griega clásica, hacía referencia al adulto encargado de conducir al niño a la casa del 'didaskalos' (maestro de lengua). Lo cuidaba en el camino, muchas veces auxiliándose de una antorcha.

[86] Según el Programa Mundial de Alimentos, por ejemplo, en la actualidad, al mes de marzo del año 2011:

"(…) hay 1,020 millones de personas desnutridas en el mundo. Esto significa que al menos uno de cada seis personas no tiene alimentos suficientes para estar saludable y llevar una vida activa. El hambre y la desnutrición son

total de la vida humana en el planeta, por la prevalencia de políticas irracionales, parciales e injustas, vuelve más necesario un discurso filosófico transformador, en el sentido de la liberación.

Tanto la *pedagógica* como la ética, en Dussel, son propuestas de liberación. La categoría de *liberación* que se encuentra especialmente en la base de los expresiones *giro descolonizador* y *praxis de liberación*, fue utilizada explícitamente por Dussel a lo largo de toda su obra, pues a partir de este concepto realizó una reflexión situada, primero en Latinoamérica y luego en la periferia mundial, es decir, siempre fuera del centro. Y el primer objeto sobre el cual recaerá la idea de liberación será la filosofía misma. Es necesario liberarse de la filosofía hegemónica, si no queremos realizar producciones secundarias que expresen alienadamente otras realidades y circunstancias. Por ejemplo, la filosofía colonial latinoamericana se cultivó en más de treinta centros, entre los que figuraban importantes universidades como la de México, Lima y Córdoba, que expedían licencias en filosofía "universal", a quienes aprendían la historia de la filosofía griega clásica, la escolástica cristiana y, específicamente, la segunda escolástica hispánica. Las producciones filosóficas de entonces eran –en su mayoría- imitación de las europeas y conllevaban la ideología del dominador pues ocultaban –cuando no justificaban- la propia dominación sufrida.

Recién en el siglo XX, se diseña con los filósofos de la liberación –especialmente con Enrique Dussel- un pensamiento propio contra la ontología clásica eurocéntrica, cuya misión consistirá –nada más ni nada menos- en:

- ✓ Destituir al ser de su pretendida fundamentalidad eterna y divina.
- ✓ Negar la religión fetichista.
- ✓ Mostrar a la ontología como ideología de las ideologías.
- ✓ Desenmascarar toda forma de funcionalismo (Dussel: 1977, 23-4).

Entiéndase bien: no tratará Dussel de eliminar o ignorar la filosofía clásica occidental; una u otra opción lo conduciría a la falsedad o al error. Lo que intentará hacer será, más bien, revisar los componentes ideológicos de la filosofía hegemónica y de su réplica latinoamericana y tercermundista, en la búsqueda de un pensamiento genuino acerca de la realidad que nos toca vivir.

---

consideradas a nivel mundial el principal riesgo a la salud, más que el SIDA, la malaria y la tuberculosis juntas (http://es.wfp.org/hambre/el-hambre)."

Destituir al ser de su pretendida fundamentalidad eterna y divina, apunta a revisar las condiciones históricas de organización de los sistemas sociales que presentan como eterna y, en algunos casos, aún en el presente, de origen divino, la situación de explotación y/o dominación.

Negar la religión fetichista no es sino asumir el ateísmo de "los imperios del centro", y correr el riesgo –en la lucha por la liberación- de sufrir su poder, sus boicots económicos, sus fuerzas armadas y sus recursos de corrupción, asesinato y violencia (*Ibid*.).

Mostrar a la ontología como ideología de las ideologías es ver que el ser, como poder del centro, es convencional y arbitrario y que puede removerse en su injusticia estructural, permitiéndose así la liberación de la periferia, el "no-ser" de los oprimidos, la exterioridad, lo que no tiene (desde el centro) sentido. Dice Dussel: "La filosofía como ontología es un reflejarse, especular o mirarse como en el espejo (especulum); es buscar la identidad como origen de lo mismo que ya se es" (Dussel: 1977, 57). Es decir, afirmar la identidad y negar la diferencia, negar al otro. La conquista de América latina, la esclavitud y colonización en África y en Asia es la expansión de una razón de dominio que asesina "al otro" y lo totaliza en "lo mismo" (Dussel: 1977, 71).

Y, finalmente, desenmascarar toda forma de funcionalismo, es erigir a la razón en su posibilidad de hacer una crítica del todo que subsume negadoramente la existencia del Otro y aproximarse hacia la arqueología de los discursos históricos y políticos que ocultan la existencia del débil, del niño, de la mujer, del pobre, del loco, del enfermo, para justificar su desatención o simplemente, para ignorarlos en la totalización instrumental del mundo.

La *pedagógica*, al igual que la ética, hunde sus raíces en el *eros*. *Eros* corrientemente traducido por *amor*- fue concebido por Platón en *El Simposio*, como la aspiración humana hacia el bien; luego, toda actividad espiritual y creadora, puede ser entendida bajo la idea de eros. De este modo, la *paideia* brota del *eros* para conquistar la *areté*, que podría ser entendida como *la excelencia en el cumplimiento de la función que es propia de cada cosa*. En este caso, la *areté* está referida al hombre, por lo que se trataría de un movimiento que lleva al ser humano a desplegar su más alto yo, su ser más valioso, la virtud (Platón, Simp., 209 B-E).

Esta ascensión hacia la virtud –ya sea que seamos impulsados por nosotros mismos o bien que seamos guiados por otro- es lo que Platón denomina '*pedagogía*'. Werner

Jaeger, en su clásica *Paideia: los ideales de la cultura griega* (Jaeger: 1971, 583-4), interpreta este proceso de ascenso espiritual del siguiente modo:

> "(…) el eros se describe como la fuerza propulsora que se convierte en educadora para el propio amante, haciéndole remontarse constantemente del escalón más bajo hasta el más alto. Esta evolución comienza ya en la temprana juventud con la admiración de la belleza física de cada ser humano, que inflama a quien la ve y la admira y le inspira "nobles discursos". (Ibid.)

Es decir que, en un primer momento, eros no es sino la admiración de la belleza física. Luego, "el verdadero discípulo del *eros"* comprende que la belleza de un cuerpo es "hermana gemela" de la del otro, y esto le lleva a amar la belleza en todos y a ver en ellos "una sola y única belleza", con lo cual va disminuyendo en el amante la relación de dependencia con respecto a un individuo en especial.

Justamente en esto consiste la maduración del sentido de la belleza. Pronto se da cuenta también de que existe una belleza espiritual, y en un siguiente escalón de este proceso de ascenso, prefiere "la gracia y la forma del alma", aun cuando no se hallen en un cuerpo muy hermoso (Jaeger, 1971: 584).

De la contemplación de la belleza de un alma, luego se pasa a la contemplación de las Ideas, del conocimiento; en esta fase -más que con un valor estético con el cual se está encantado- la belleza se identifica con un valor epistémico que consiste en una aspiración a apropiarse "para siempre" de "lo bello mismo".[87] Lo bello y lo bueno coinciden como dos aspectos esenciales de una misma realidad, a saber, la suprema *areté* del hombre o *kalokagathía,* que es la búsqueda incesante de lo moralmente bello, "lo que da sentido a la vida en todos los campos de la conducta y del saber". (Jaeger, op. cit.:585).

b. *Relación instrumental.*

En este apartado y en el siguiente daré una interpretación personal de la relación instrumental y de aplicabilidad que hay entre la pedagógica y la ética.

Entre *pedagógica* y ética hay una relación instrumental porque, por un lado, la *pedagógica* es el medio que permite la ´moralización' de la ética; y, por el otro, la pedagogización de la ética permite la organización de sus conceptos y su comunicación.

[87] Simp. 211 E

Por ‘moralización’ de la ética entiendo la articulación de la teoría y la práctica, instrumentada tanto a nivel individual como a nivel social. Moralizar la ética no es difundir su enseñanza a nivel conceptual o declarativo, sino transformar -mediante aprendizaje- la conducta de los educandos conforme a principios y criterios éticos emancipadores.

Y por pedagogización entiendo la organización de los pensamientos, de modo de volverlos inteligibles, no contradictorios y con sentido de liberación. No está presente en Dussel, éste es un desarrollo personal según el cual la *pedagógica* afectaría los procesos de organización mental del pensamiento y su comunicación. En el caso concreto de la *pedagógica* dusseliana, además de la pedagogización de la ética se produce un movimiento recíproco de *etización* de la *pedagógica*, ya que ésta surge definida como servicio y apertura a la alteridad. No todas las pedagogías surgen de este modo pues algunas teorías tienden más a las cuestiones técnicas que a las morales, pero no es el caso de la *pedagógica* de Dussel que utiliza precisamente su carácter ético como una suerte de criterio de demarcación entre las pedagogías de la Totalidad y las pedagogías de la Alteridad.

Una *pedagógica* ética, como la de Dussel, no sólo permitiría la realización de su propia ética; permitiría la instrumentación de cualquier otra de contenido emancipatorio. Por ejemplo, la ética del discurso que construye el criterio de justicia en base al consenso quedaría mejor estructurada, digamos, más completa, con una *pedagógica* ética en su base; pues si bien el consenso por sí solo no es garantía del obrar moralmente bueno, el consenso ‘educado’ o ‘justo’, impediría acuerdos irracionales (inmorales) como los que hubo en algunos episodios históricos, por ejemplo, el nazismo en relación al exterminio de judíos en el S. XX, o España respecto del genocidio indígena, entre los siglos XVI y XIX. El consenso ‘no educado’ (el que no resulta de procesos formativos de una *pedagógica* ética), se asemeja a ciertos valores como la coherencia o la autenticidad que no son buenos en sí mismos. Un asesino, por ejemplo, podría admitir ser coherente y auténtico.[88] Del mismo modo, una decisión consensuada puede ser irracional.

La acción *pedagógica*, por lo tanto, es la única que puede desarrollar las posibilidades éticas de la acción comunicativa. Habermas le pide demasiado a la acción

[88] En relación al valor en sí mismo de la coherencia lógica, véase el artículo “La falacia del razonamiento válido” (Ambrosini, Bellocchio: 2001).

comunicativa, cuando un comunicar no pedagogizado no es capaz de asegurar ninguna comunidad ideal de discurso. Si puede ser pensada como 'ideal' es porque hubo en ella una mediación *pedagógica*, que el filósofo alemán saltea u omite.

El proceso de pedagogización, en su primera fase, antecedería a toda comunicación racional y sería condición de posibilidad de toda enseñanza. En efecto, para que algún contenido cognoscitivo sea válidamente enseñable debería satisfacer ciertas condiciones de enseñabilidad, a saber, la coherencia, la explicabilidad, la demostrabilidad, la verdad y el sentido. La coherencia como no contradicción, la explicabilidad como fundamento empírico, la demostración como fundamento lógico, la verdad como apoyo en los hechos y el sentido como orientación válida en algún tipo de contexto. Estas cualidades son el resultado de un proceso de organización del pensamiento, que he llamado *pedagogización*. Es decir, un contenido de conocimiento se vuelve enseñable (o aprendible) cuando es coherente, fundado y/o verdadero. En el saber vulgar estas condiciones no se cumplen plenamente (acaso por eso sea justamente vulgar); en cambio, sí son una meta valiosa en el saber científico.

La comunicación, por sí misma, no implica la satisfacción de estos criterios de validez porque es posible que uno comunique cualquier cosa, un disparate contradictorio, infundado o sin sentido. Sólo se vuelve significativa una comunicación que ha pasado por un proceso previo de pedagogización porque pedagogizar los contenidos es, justamente, volverlos enseñables o aprendibles (en el sentido de la coherencia, la fundamentación, la verdad y el sentido).

c. *Relación de aplicabilidad*

Cuando se dice en este trabajo que la *pedagógica* es una condición necesaria para el desarrollo de la ética, no se piensa en algún tipo de fundamento metafísico; después de la retirada de Dios al ámbito del pensamiento en Kant y después del "Dios ha muerto" de Nietzsche, hay un vacío de fundamento que la *pedagógica* no podría llenar. Se filosofa con ese vacío y desde ese vacío. Pero sabiendo que sin *pedagógica* no habría ética. Porque la *pedagógica* es el discurso y el proceso de apertura a la alteridad, el canal que permite la

socialización de los contenidos de la ética, en fin, es una puerta de acceso doble: al saber y a la conducta moralmente informada. Del mismo modo, podría decirse que sin *pedagógica* no hay liberación, ya que el contenido de carácter emancipador que circula intersubjetivamente permite toda forma de organización social, a fin de superar el estado de opresión, explotación o exclusión. La *pedagógica*, así entendida, tiene carácter instituyente; no sólo se vincula a la circulación del saber sino que juega un papel relevante tanto en la construcción de significados como en la transformación de la experiencia.

No sería exagerado afirmar que la vida de todos se construye en base a la circulación de diferentes saberes y a medida que van circulando se siguen construyendo y/o reconstruyendo socialmente, sin solución de continuidad, intergeneracionalmente. Hay una pedagogicidad intrínseca de cualquier forma de saber. No hay conocimiento que no sea un producto social, más allá de la circunstancia coyuntural de que un sujeto lo esboce; por ejemplo, aunque Pitágoras sea *el autor* del teorema que lleva su nombre, fue la comunidad de pensadores matemáticos que lo antecedieron desde la Babilonia del Tercer Milenio antes de nuestra era, quienes crearon las condiciones teórico-prácticas para su formulación, en el S. VII a.C. En este sentido –y sólo en éste- el famoso solipsismo cartesiano es sólo una ficción filosófica y, no sería exagerado sostener, a la vez, que toda la racionalidad moderna, fue mal llamada "monológica". Pues, el más "solipsista" de los monólogos incluye conceptos y categorías que fueron productos de un orden social, sin las cuales el dicho monólogo no hubiera sido posible. Cuando Descartes, "solo" con su conciencia, tras el cogito dice "Soy una *cosa* pensante" autoriza la entrada a toda la filosofía aristotélica de la mano de la categoría de substancia. Descartes, atrincherado en su conciencia, aun en el momento culminante de la duda, no está solo; tiene en su guarida a toda la filosofía antigua y medieval. Al hurgar entre las ideas llamadas "innatas" en su recurso a los argumentos aristotélicos y de San Anselmo para demostrar la existencia de Dios, se encuentra con saberes previos, socialmente construidos.

A la vez, la *pedagógica* dusseliana así como todas las pedagogías de corte popular, están imbuidas de eticidad, de cuidado del otro. Por el carácter ético de la *pedagógica* es posible entender por qué Dussel le asigna semejante dominio, capaz de comprender toda

relación de servicio, dentro de "un orden machista, que domina a la mujer, y contra un mundo patriarcal que asesina al hijo (el uxoricidio es filicidio)" y, se podría agregar, al hermano (fratricidio) (Dussel, 1977:7), en el marco de una cultura periférica. Es que la *pedagógica* nace como expresión de una compleja voluntad de liberación en todos los órdenes, porque en todos los órdenes, en el espacio y el tiempo, ha habido y hay dominación. Dice Dussel: "Tanto la ética griega como la medieval latina nombrada, por ejemplo, habían universalizado como natural la situación histórica de una cierta dominación del hombre sobre el hombre: del varón sobre la mujer; el padre sobre el hijo" (1997:10). Contra esta naturalización de las relaciones universales de opresión se dirige la *pedagógica*, en principio para Dussel, latinoamericana y después de la ética de 1998, universal.

Dentro de un sistema social, la *pedagógica* se desarrolla como un conjunto complejo de procesos caracterizados por la tensión entre la Totalidad y la Alteridad. Si la *pedagógica* surge de la erótica y va conformando gradualmente la política, el punto de partida es la estructura básica del sistema: la familia.

Pero decir familia no significa decir *organización mínima que garantiza la continuidad de la vida* porque el sistema –sobre todo en los países periféricos- no asegura la supervivencia de todos sus miembros. De allí que en ciertos países –Brasil es un ejemplo de ello- haya una gran acumulación de riqueza y, simultáneamente, altos índices de muerte, pobreza y exclusión (Tedesco: 2005). Es decir que ciertos sistemas están estructurados para funcionar desde y para un mismo grupo social y sobreviven aun excluyendo al resto. La pobreza que afecta a millones de personas –sólo en Latinoamérica hay ciento cuarenta millones de pobres- afecta la estabilidad de las familias.

Se entrecruzan de este modo en la *pedagógica* dusseliana, dos conceptos de raigambre cristiana –familia y pobreza- que aluden a una situación dominante de exclusión en Latinoamérica. Y donde hay exclusión, hay alteridad. El Otro es el pobre, pobre de estima de sí, pobre de justicia, pobre de derechos, excluido del sistema.

Esta consideración del Otro, categoría negativa ausente entre los pueblos prehistóricos e indoeuropeos, fue descubierta por los pueblos semitas -arcadios, babilónicos, fenicios, israelitas, cristianos o musulmanes-[89] que realizaron en el Medio Oriente una revolución metafísica en el neolítico (hace aproximadamente, unos diez mil años) que dura hasta hoy, actualizada en filosofías como las de de E. Lévinas y E. Dussel.[90]

5.3 Crítica de las pedagogías funcionales al sistema. Los criterios dusselianos de evaluación.

Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Montessori –y extendiendo sus criterios de evaluación se diría que todos los grandes pedagogos, excepto Paulo Freire, Iván Illich y el propio Dussel- han utilizado la pedagogía como forma de adiestramiento y adaptación a las estructuras de sus sistemas económicos y sociopolíticos respectivos[91]. ¿Cuáles son esos criterios de evaluación de las pedagogías que utiliza Dussel? Se intentará su reconstrucción, en el cuadro siguiente, que intenta mostrar los principales componentes de la pedagogía como ontología de la Totalidad.

Ámbito	Totalidad
Sujeto constituyente	Padre, Estado Imperial, Maestro, Preceptor
Papel del maestro (o Padre, Estado, etc.)	Dominación gerontocrática. Concentra todos los deberes y derechos de enseñar (como el Estado del Contrato social concentra los de gobernar)
Carácter de la relación "constituyente-constituido"	Obediencia

[89] No tanto en sentido racial como cultural y lingüístico.

[90] Dice Dussel en su Autobiografía (1998: 18): *la ética supone como perfección la entrega ético-política del profeta en favor del pueblo hasta la muerte, para servir a los pobres, en justicia*.

[91]Ya se ha manifestado cierta discrepancia con este modo de juzgar la historia de la pedagogía. John Dewey, por ejemplo, juzgado por Dussel como "funcional al sistema norteamericano" pudo ser leído por autores como Jesualdo Sosa como "progresista" e incluso apropiado para practicar una "pedagogía socialista" (Puiggrós, 1986). Sabido es que Dewey realizó varios viajes a la URSS después de la Revolución de 1917 y que conoció a Vigotsky, de quien tomo varios elementos para su teoría.

Alumno	Ente orfanal. Objeto enseñable, ideológicamente moldeable, domesticable.
Finalidad de la relación	Adaptación al proyecto dominador preexistente del educador

Ilustrando los señalamientos del cuadro, Dussel reproduce un ejercicio realizado por María Montessori con sus alumnos:

Dictado. Italia es *nuestra amada patria*. *El rey de Italia* se llama Vittorio Emanuele, *su augusta* consorte es la *graciosa* Elena di Montenegro.

Del mismo modo, en México, los libros de texto gratuito que desde hace cincuenta años se distribuyen a todos los alumnos que cursan los años de enseñanza básica obligatoria, en la actualidad, se han vuelto libros edulcorados, ligeros, convenientes, despolitizados. Textos funcionales al sistema que se degradan aceleradamente. En efecto, estos libros que hace cincuenta años jugaron un papel clave en los programas de alfabetización y combate al rezago estudiantil, hoy son sólo un instrumento más de uso político, totalmente alejado de sus objetivos de origen.

Asimismo, en la Argentina, sabido es el caso de la manipulación de los manuales de texto en tiempos de la dictadura militar (1976-1983) e igualmente, en la escuela secundaria del presente, "las fechas que recuerdan al Golpe Militar y todo lo que tiene que ver con el terrorismo de Estado está muy despolitizado, quedando una deuda pendiente desde el sistema educativo para revertir esta situación" (Calvo: 2010). [92]

Los medios de comunicación, por su parte, añaden más a Lo Mismo, en el sentido de contribuir a una formación acrítica destruyendo toda posibilidad de construcción de un proyecto emancipador. En cuanto alguna publicación osa mostrar el desacuerdo es

[92] En el artículo se afirma, asimismo: *Las causas que llevaron al Golpe de Estado de 1976 no son tratadas en profundidad en los libros de historia, por lo que a los alumnos no terminan de quedarles claro cuáles fueron los motivos que llevaron a la Junta Militar a tomar el poder por la fuerza.*
http://educacionsecundaria.suite101.net/article.cfm/la-dictadura-militar-argentina-en-los-libros-de-historia

silenciada con amenazas de desaparición de sus periodistas o directamente con desapariciones.[93]

La irrupción del Otro revela la presencia de un pueblo, antes que la de un ser individual. Y, decir pueblo, es aproximarse a la idea de una *comunidad de víctimas*, categoría relevante de la *Ética de la liberación, en la edad de la globalización y de la exclusión*, que Dussel aplica inspirado en Walter Benjamin. (Dussel: 1998, 17).

Veinte años después de la publicación de la *Filosofía de la liberación*, y de la propuesta *Para una ética de la liberación latinoamericana* (1973), Dussel va a destacar en la dimensión de la alteridad un rasgo positivo: la solidaridad simétrica entre las víctimas, que permite la aplicación de la norma básica de la razón discursiva, imposible de aplicarse desde el marco apel-habermasiano "porque los participantes afectados siempre empírica e inevitablemente están en asimetría" (Dussel: 1998, 13).

La consideración de esta solidaridad de las víctimas, ponerse en su propio lugar o "tercerizarse", le permitirá a Dussel consolidar, decíamos, la figura del mundo que no fue pero cuya constitución es de necesidad imperiosa, en tiempos en que una espantosa

[93] México encabezó el año pasado la lista de periodistas asesinados o fallecidos por motivos relacionados con el ejercicio de su profesión. A nivel mundial, Reporteros Sin Fronteras destacó que 2005 fue "el más asesino", de los últimos diez años, para los periodistas. Mataron a 63 informadores y a cinco colaboradores de medios de comunicación. Al menos 807 fueron detenidos, más de mil 300 agredidos o amenazados, y al menos 1006 medios de comunicación censurados. Cerca de un tercio de la población mundial vive en países en los que no existe libertad de prensa. Por otro lado, desde el comienzo del año 2006 han matado a 16 periodistas y 6 colaboradores de medios de comunicación mientras que 120 periodistas y 56 "ciberdisidentes" se encuentran actualmente encarcelados, simplemente por haber querido cumplir con su trabajo.

Fuente: http://www.eluniversal.com.mx/notas/346556.html

Al 2006, eran 16 los periodistas muertos en México. Al 2008, fueron 48 y al 2010, 61; según la Comisión Nacional de Derechos Humanos de México, La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) informó que del años 1999 a la fecha tiene radicados 594 expedientes de queja por agravios contra periodistas. Además, indicó que de 2005 a la fecha emitió 20 recomendaciones y tiene registradas 10 desapariciones de trabajadores de medios de comunicación. Mediante un comunicado, el organismo encabezado por el ombudsman Raúl Plascencia Villanueva, detalló que desde 2000 registró 61 homicidios de periodistas: cuatro en el año 2000 e igual número el año siguiente; tres en 2002; uno en 2003 y cinco en 2004. Además, cuatro en 2005, 10 en 2006, cuatro en 2007, 10 en 2008, 12 en 2009 y cuatro en lo que va del presente año (2010).

Fuente: http://www.felatracs.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=274:cnhd-van-61-periodistas-asesinados-en-mexico&catid=19:especial&Itemid=50

miseria (…) aniquila buena parte de la humanidad, a finales del siglo XX, junto a la incontenible y destructiva contaminación ecológica del planeta Tierra (Dussel: 1998, 15).

CAPÍTULO 6

LA PRESENCIA DE LA *PEDAGÓGICA* EN LA ÉTICA DE 1998

6.1 Rigoberta Menchú

Este capítulo empezará con una reflexión acerca de Rigoberta Menchú, a quien Dussel dedica la Ética del 98, con las siguientes palabras: "A Rigoberta Menchú, mujer, indígena maya, campesina, de raza cobriza, guatemalteca" (Dussel: 1998b, 9). Como un ejemplo vivo de encuentro con la alteridad, Dussel analiza su palabra, testimonio de una vida que revisa críticamente su pasado. Mas no será para el autor solamente un ejemplo empírico, sino el punto de partida para el análisis de cualquier sistema ético.

En la dedicatoria, Dussel destaca su condición étnica, su color, su pertenencia a un país de la periferia latinoamericana y, en el cuerpo del libro acentuará el papel que desempeña como líder campesina y defensora de los derechos humanos. En relación a Rigoberta Menchú, dice Dussel:

> "a) Una mujer dominada, b) pobre, como clase campesina, c) maya, como etnia conquistada desde hace 500 años, d) de raza morena, e) de una Guatemala periférica y explotada por el capitalismo norteamericano. ¡Cinco dominaciones simultáneas y articuladas!" (Dussel: 1998, 416).

Rigoberta nació en Uspantán, Departamento de El Quiché, Guatemala, el 9 de enero de 1959. Es Embajadora de Buena Voluntad de la UNESCO y ganadora del Premio Nobel de la Paz (1992). En la ceremonia de recepción, pronunció estas palabras:

"Este Premio Nobel significa un portaestandarte para proseguir con la denuncia de la violación de los Derechos Humanos, que se cometen contra los pueblos en Guatemala, en América y en el mundo, y para desempeñar un papel positivo en la tarea que más urge en mi país, que es el logro de la paz con justicia social.

(…) Este Premio Nobel lo interpreto primero como un homenaje a los pueblos indígenas sacrificados y desaparecidos por la aspiración de una vida más digna, justa, libre, de fraternidad y comprensión entre los humanos. Los que ya no están vivos para albergar la

esperanza de un cambio de la situación de pobreza y marginación de los indígenas, relegados y desamparados en Guatemala y en todo el continente americano." [94]

Rigoberta Menchú Tum, es hija de Vicente Menchú Pérez y Juana Tum Kótoja', dos personajes muy respetados en su comunidad. En su libro autobiográfico, refiere:

En la comunidad de nosotros hay un elegido, un señor que goza de muchos prestigios. Es el representante. Tampoco es el rey pero es el representante que toda la comunidad lo considera como padre. Es el caso de mi papá y de mi mamá, que son los señores elegidos de mi comunidad (Burgos: 1985, 27).

Su padre, este elegido por la comunidad, fue un activista agrario asesinado junto a compañeros de militancia, en la toma de la embajada de España. Y su madre, Juana Tum Kótoja', indígena de profesión partera, también asesinada por el ejército guatemalteco, junto a su hermano y otros miembros de la comunidad.

La toma de la embajada se había realizado para denunciar ante el mundo la ocupación de la zona del Quiché por el ejército, interesado en recuperar las tierras otrora asignadas a los indígenas y campesinos. Dada la desigualdad de fuerzas, se había pensado en una acción de este tipo, para que los embajadores fueran "portavoces" de las demandas populares. Dice Rigoberta:

Los campesinos venían de muchas regiones. De la Costa Sur, del Oriente, pero la mayor parte era del quiché porque allí estaba concentrada la represión. Casi la mayor parte de los campesinos eran dirigentes de la lucha. El caso de mi padre, el caso de muchos compañeros que cayeron allí. (…) Entonces, entraron a la embajada de España. Ni siquiera nos pasaba por la cabeza lo que sucedería después. (…) (Los campesinos) fueron quemados y lo único que se pudo sacar fueron sus cenizas (Burgos: 1985, 210).

[94] Documento localizable en: http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1992/tum-lecture-sp.html

Dussel, quiere destacar en episodios de este tipo cómo opera en los campesinos una conciencia crítica opuesta al sistema. A diferencia de las perspectivas de Ricoeur, o Scanonne, Dussel plantea que la víctima no sólo se descubre como negada o ignorada, sino que empieza a comprender dialécticamente su condición, como efecto de un sistema negador y excluyente.

Scanonne sostiene que en la toma de conciencia ético-crítica, la víctima afirma su propio ser como valioso, pero fuera del marco opresor-oprimido. Por lo mismo, Dussel define a la hermenéutica de Scanonne (de corte ricoeuriano) como "pre-liberadora" (Dussel: 1998b, 417). Tampoco Hegel, según Dussel, logra plantear la dialéctica del amo y del esclavo en el contexto del nacimiento de una conciencia crítica de la relación de esclavitud. Dice Dussel:

"(…) ni Hegel ni sus comentadores descubren el "re-conocimiento" de la víctima como "responsabilidad-por-el-Otro" anterior a toda decisión, como "punto de partida" crítico desde la Exterioridad del sistema dominador. La víctima toma auto-conciencia crítica desde su negatividad material (en primer lugar desde la vulnerabilidad de la "sensibilidad" como dolor) y no desde la conciencia del dominador. El "re-conocimiento del Otro" como otro que el sistema de derechos vigentes es la cuestión radical." (Dussel: 1998b, Nota 14, 474).

Organizarse con otras víctimas de la misma condición, le restituye su dignidad como sujeto, le permite pasar de ser nada a ser alguien. E interpela a la conciencia ética de otros que forman parte del sistema vigente. Rigoberta también atravesó por esta fase de conciencia crítica y negativa, al afirmar: "No nos costó entender que había que luchar juntos con los demás" (Dussel: 1998b, 422).

Desde la negatividad de los afectados-excluidos, el Otro lanza su interpelación a quienes tienen "conciencia ética", como diciendo "¡Te interpelo por la justicia que debiste cumplir con nos-otros!" (*Ibid*).

La Ética de la liberación es una respuesta a esa interpelación. Es más, el filósofo Enrique Dussel está comprometido a responder al llamado de la víctima, como un "oyente intra-sistémico" que toma como verdadera la palabra del Otro, palabra apenas inteligible en el sistema. Esta conexión, genera en él, como en quienes se identifican con la situación de las víctimas, una conciencia crítica, "científica" o "filosófica", desde donde se

elabora una teoría crítico-explicativa articulada con el proceso de liberación. Acá, es importante diferenciar dos modos de encontrarse con el Otro. Ante el Otro como igual, cuando se ejerce la razón ético originaria y ante el Otro como otro, que es el caso que nos ocupa, cuando se ejerce la razón ético pre-originaria, de un nivel más profundo de criticidad.

La articulación se da a partir del momento originario de la interpelación, cuando se interpreta la realidad, desde el punto de vista del Otro. A partir de allí y con un realismo crítico –que muestra aspectos de la realidad que el sistema oculta- empieza la reconstrucción de lo real como verdadero, proceso que debería de culminar en un acuerdo intersubjetivo.

Pero acá conviene reflexionar en el doble movimiento pedagógico que acontece: por un lado, en las víctimas, que toman conciencia crítica de su estado de opresión y, por el otro, en el filósofo, que adopta el punto de vista de la víctima y reconstruye la realidad con sus ojos, comprendiendo y denunciando al mundo la injusticia. Es decir, no es el filósofo quien enseña a la víctima las causas de su victimación, sino que es la propia víctima la que 'aprende' vitalmente su estado e interpela al sistema opresor. El filósofo sólo está atento a esta voz inaudible para el sistema y proyecta en su filosofía el grito del Otro, sumándose a su interpelación.

6.2 La verdad en la ética de la liberación

Alasdair MacIntyre, en la *Historia de la ética*, impugna a las éticas que subestiman el contexto histórico del que surgen, ignorando que los conceptos morales "están encarnados en (y son parcialmente constitutivos de) las formas de vida social (…) Comprender esto es liberarse de toda pretensión absolutista." (MacIntyre: 1991, 259).

En el caso de la Ética de la Liberación no cabría esta crítica ya que, como vimos, se articula con los saberes sociales de los tiempos pasados y, fundamentalmente, con los de su propio tiempo. Además, esta articulación actúa todavía, como se verá más adelante, en un nivel más profundo que el de la cultura, ya que la noción de verdad que Dussel concibe está "encarnada" en la noción misma de vida humana.

Tanto la razón como la verdad, en la subversión teórica que esta ética realiza, no son sino "astucias de la vida" (Dussel: 1998, 92), invirtiendo la figura hegeliana de "astucia de la razón" porque la razón, como la verdad, se fundan en la vida y no al revés. Por eso la vida constituye el momento material –contenido concreto- de esta ética y, a la vez, su verdad práctica.

Dussel realiza el tratamiento de la verdad, a partir de la crítica del concepto de 'realidad' que Marx le formula a Hegel. Para Hegel, el único movimiento relevante es el de la autoconciencia como "ciencia del sujeto" que va subsumiendo los diferentes 'objetos', hasta culminar en el Saber Absoluto. Dice Marx que el ser que Hegel subsume en la filosofía no es la religión, ni el Estado ni la naturaleza reales, sino sus representaciones dogmáticas, convertidas en meros objetos de conocimiento: "(…) el ente que Hegel subsume en la filosofía no es la religión, el Estado o la naturaleza reales, sino la religión misma ya como objeto del saber, es decir, la dogmática, y así también la jurisprudencia, la ciencia del Estado, la ciencia natural. (Marx: 1971, 200)".

Lo que quiere apresar Marx, es el carácter realmente humano de un hombre definido desde su corporalidad como un ser "vivo", entregado a la actividad del trabajo para generar más vida. A diferencia de Hegel que describe el supremo acto humano en el pensar que produce el pensar que se piensa, la vida humana está definida en Marx por la necesidad de la actividad productiva que nos mantiene vivos, conscientes, en sociedad y hasta siendo capaces de generar belleza.[95]

6.3 El criterio material universal y la pedagógica

A partir de esta concepción antropológica analizada en los tres libros dedicados al estudio de Marx, Dussel concluye que si Marx hubiese desarrollado una ética, ésta habría tenido este criterio material universal, que por supuesto explícitamente adopta la *Ética de la liberación*. El criterio afirma que:

> El que actúa humanamente siempre y necesariamente tiene como contenido de su acto alguna mediación para la producción, reproducción o desarrollo autorresponsable de la

[95] Ibid, p. 112

vida de cada sujeto humano en una comunidad de vida, como cumplimiento material de las necesidades de su corporalidad cultural (la primera de todas el deseo de otro sujeto humano), teniendo por referencia última a toda la humanidad. (Dussel: 1998b,132).

Este criterio material, describe el ámbito originario, universal, en el que se despliega la vida humana del sujeto ético. Y la mediación a la que se alude no tendría lugar si el sujeto no se encontrara ya de hecho en una comunidad *pedagógica* que le enseña el valor de la vida como objeto de producción, reproducción y desarrollo. Es decir que la acción *pedagógica* comunitaria es todavía más originaria que la acción *pedagógica* subjetiva, ya que el sujeto hará consigo mismo y con otros lo que esté condicionado a hacer culturalmente –o sea, *pedagógicamente*- , según los caracteres de las diferentes comunidades de vida.

Dussel realiza un esquema que permite diferenciar el ámbito de lo real, de otros ámbitos que se fundan en él pero omitiendo la dimensión *pedagógica* constitutiva de la realidad humana, desde los primeros niveles de su manifestación. Es más, dicha dimensión, puede identificarse como común denominador de los tres ámbitos que diferencia Dussel: lo vital subjetivo, lo cultural y lo productivo:

……

Acción

pedagógica

……

1. Lo real, ámbito de la vida del sujeto ético	**2. Mundo de las culturas y de la interculturalidad**	**3. Horizonte de los medios-fines**
Razón práctico-material o ético-originaria (el Otro como igual)	Razón hermenéutica, Ontológica	Razón instrumental, Estratégica, Científica.
Enunciados o juicios de	Enunciados normativos, Valorativos	Juicios de hecho.

hecho, juicios éticos materiales, normativos		
Verdad práctica	Validez, validez cultural, Valores	Eficacia de medios-fines.

Diversos niveles a ser considerados: 1. Orden de la realidad, de la vida humana del sujeto (universal). 2. Orden ontológico-cultural (materialmente particular). 3. Orden de las mediaciones (razón instrumental).

Lo que quiere destacar Dussel es la originariedad del ámbito de lo real, de la que parten, a su entender, sólo Marx, Freud y la filosofía de la liberación. En efecto, autores como MacIntyre o Taylor, parten del nivel 2, es decir empiezan a considerar el ámbito material de la vida en las culturas particulares pero no descienden al ámbito universal de la vida humana (Nivel 1).

Ese nivel 1, que se podría llamar óntico práctico-material, es el nivel del ser, al que le corresponden en el plano lingüístico, los enunciados descriptivos. De hecho, el criterio ético material que postula Dussel, es un enunciado descriptivo. Nadie puede negar –dice Dussel- que hay que considerar como puramente descriptivo todo enunciado que se refiera a hechos del ser viviente humano en cuanto viviente y humano, tales como comer o beber por necesidad o como expresión de arte culinario, correr para desplazarse y como deporte, pensar, hablar, pintar, etc. Pero estas acciones las realiza un sujeto constituido intersubjetivamente, con conciencia y autoconciencia. Y, consecuencias de la propia conciencia son:

a) la responsabilidad por su propia vida

b) la corresponsabilidad por la comunidad de vida a la que pertenece

Pareciera, entonces –concluye Dussel- que: “todo enunciado descriptivo de momentos constitutivos del ser viviente humano como humano incluye siempre, necesariamente (por ser un sujeto humano y no otra cosa) y desde su origen, una

autorreflexión responsable que entrega su propia vida a la exigencia de conservarla." (Dussel: 1998b, 137)

Es decir que, en este nivel 1, pese a que sería el lugar de los enunciados descriptivos, no puede haber sólo descripción. El sujeto humano por su propio carácter de 'humano' incluye -dada su intersubjetividad constituyente y generadora de cultura- una dimensión moral, que supera la mera dimensión animal, instintiva. Entre la seguridad del instinto, dice Dussel y la arbitrariedad de la libertad (lo que es ilimitadamente posible por autodeterminación), se encuentra la ética, que "enmarca" una conducta regulada por deberes, obligaciones, exigencias racionales que tienen como parámetro material la frontera que divide la vida de la muerte (Dussel: 1998b, 137).

Pero, descubrir la ética en las entrañas de la dimensión óntica equivale a descubrir la *pedagógica*. Sólo que, en esta ética, Dussel la omite.

En general, lo omisión de la dimensión educativa es una constante en la historia de la filosofía, como lo es la omisión del ámbito de la realidad vital que a Dussel le preocupa. Justamente, los dos pensadores que según Dussel partieron de esta dimensión óntico-material no fueron propiamente filósofos: Marx y Freud. Sí fueron filósofos en un sentido amplio, por haber trascendido sus meros objetos de estudio, en el marco de la economía política y la psicología, respectivamente, pero no puede admitirse su pertenencia al pensamiento filosófico propiamente dicho sin hacer algunos desplazamientos semánticos que modificarían el criterio de uso (habitual o hegemónico) del término 'filosofía'.

Descubrir en la constitución óntica del ser humano el componente de una normatividad ética le permitirá superar –en el plano ontológico- la llamada por Hume "falacia naturalista" y enunciar el Principio ético-material universal, de carácter normativo, desde la descripción de un hecho simple, como el que Dussel presenta y se transcribe a continuación. Este ejemplo, muestra no tanto que el "deber ser" se deriva lógicamente del ser, sino que las esferas del ser y el deber ser no son infranqueables. Veamos:

a. Juan, que es un sujeto viviente humano autorresponsable, está comiendo.

b. Para vivir es necesario comer.

c. Si Juan dejara de comer, moriría.

d. Como autorresponsable de su vida no debe dejarse morir, o sería un suicida culpable. *Ergo*

e. Juan debe seguir comiendo.

Para Dussel, el momento decisivo es el pasaje de *c* a *d*, de la necesidad biológico-cultural a la obligación ética, operado por la razón práctico-material que capta la relación directa entre la necesidad de responder a una exigencia corporal y, a la vez, cumplir una exigencia deóntica, cultural. Nuevamente, en dicha exigencia deóntica, cultural, resplandece tácitamente la *pedagógica* inherente a toda comunidad de vida.

Frente a este argumento que comparto aunque sin reconocerle contundencia efectiva (algunos podrían argüir que el "no debe dejarse morir" de Juan no es plenamente ético) aduzco, sin embargo, que cosa muy diferente hubiera sido plantear un ejemplo en donde el sujeto en lugar de comer, diera de comer a quien no pudiera valerse por sí mismo. Ése sí sería un acto libre ya que pudiendo dejarlo morir, elige mantenerlo con vida. Y, del mismo modo, se pasaría del ser al deber ser, a través de una mediación ética, autodeterminada y aprendida. Los pasos serían los siguientes:

a. Juan, que es un sujeto viviente humano autorresponsable, está frente a un hambriento.

b. Para vivir es necesario comer.

c. Si Juan no le da de comer al hambriento, éste moriría.

d. Como responsable de la vida del otro, Juan no debe dejarlo morir, o actuaría moralmente mal. *Ergo*

e. Juan debe alimentar al hambriento.

En el punto a), se parte de Juan concebido como un sujeto culturalizado, es decir, pasado por mediaciones *pedagógica*s que lo han hecho sensible al dolor del otro,

responsable de sí y de los demás (d), consciente de que sin las necesidades básicas satisfechas no es posible la vida (b) y consciente, además, de que si él no actúa en este sentido, el hambriento moriría (c). El pasaje del ser al deber ser sólo es posible por mediación *pedagógica*, si *se aprende* que la vida es fuente de valor y se elige reforzarla a través del cumplimiento de un valor.

6.4 El Principio material universal de la ética y la pedagógica

Es a este sujeto en sociedad y ya consciente del valor de la vida al que le cabe el principio material universal de la ética, que se define como un principio de la corporalidad como sensibilidad que contiene el orden pulsional, cultural-valorativo (hermenéutico-simbólico) de toda norma, acto, institución o sistema de eticidad, desde el criterio de la vida humana en general. Este principio es el siguiente:

> El que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar autorresponsablemente la vida concreta de cada ser humano, en una comunidad de vida, desde una "vida buena" cultural e histórica (su modo de concebir la felicidad, con una cierta referencia a los valores y a una manera fundamental de comprender el ser como deber- ser, por ello con pretensión de rectitud también), que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad, es decir, es un enunciado normativo con pretensión de verdad práctica y, además con pretensión de universalidad.

En esta fase del desarrollo del pensamiento, Dussel, afirma que este principio no sólo tiene una fundamentación positiva, material, sino una fundamentación negativa, basada en la imposibilidad ontológica y ética de su contrario. En este último caso no se argumentará contra el escéptico que cuestiona la razón, en general, sino contra el cínico que pretende justificar un orden ético fundado en la aceptación de la muerte, el asesinato o el suicidio colectivo. Pero sobre la muerte es imposible edificar una ética. Ni sobre el asesinato o heterocidio, ni sobre el suicidio.

El suicidio - aclara Dussel (1998b) en la nota 344, de la página 165- en sí mismo, no es ni bueno ni malo: pero es, nada más (y nada menos) que el fundamento de todo mal. Lo mismo la vida. En sí misma no es ni buena ni mala. Pero es el fundamento de todo bien y por tanto, de toda eticidad posible. Serán buenos los valores, actitudes, actos, instituciones que refuercen la vida y malos, los que la debiliten o extingan.

En virtud del principio material-universal de la vida, nadie puede obrar desde su propia cultura, sin institucionalizar la obligación de producir, reproducir o desarrollar lo que desde su horizonte histórico-concreto ha definido como "vida buena". El problema está, cuando se absolutiza lo particular como universal, porque ahí es cuando aparecen las desviaciones del fundamentalismo cultural, que ha acompañado tantos procesos de conquista y colonización de culturas en los otrora llamados "países del Tercer Mundo".

Nuevamente, Dussel omite o saltea el componente pedagógico inherente a la cultura ya que la idea de "vida buena" que en cada cultura se ha expresado históricamente con particularidades propias es una idea *pedagógica*mente construida. Como también es una construcción *pedagógica* la de los pretendidos universalismos que se esgrimieron y esgrimen tras una dominación.

Ahora bien, el principio material universal de la ética tiene un ámbito de aplicación. En ese ámbito están involucrados en el sujeto:

a) sus categorizaciones conceptuales, sus valores, el proceso lingüístico autoconsciente y responsable, y

b) la posible respuesta que dará el sujeto.

Ese ámbito, en donde el sujeto es libre, autoconsciente y responsable de la aplicación de una norma, exige la postulación de otro principio: el principio formal moral o de "racionalidad discursiva", que alcanzará a partir de la verdad del principio material, la validez del acto moral, a través de la argumentación intersubjetiva. A su vez, este principio

de validez demandará la formulación de un tercero -de eficacia y factibilidad- que complete el espacio de la fundamentación de la ética.

Dado que no cae bajo nuestro propósito el hacer un recorrido exhaustivo por lo que Dussel denomina la "arquitectónica de la ética de la liberación", se presentarán esquemáticamente los seis momentos de su desarrollo, a fin de mostrar globalmente esta propuesta y ubicar los tópicos de interés para este trabajo, en cada uno de ellos. Dichos tópicos pueden resumirse en uno: la omisión, en distintas fases del diseño filosófico, de la *pedagógica* como fundamento de la ética y la praxis moral.

6.5 Esquema global de la ética de la liberación

La ética de la liberación, se desarrolla en dos partes. Cada parte, a su vez, tiene tres momentos. La Primera Parte tiene tres momentos que corresponden a los fundamentos de la ética y la Segunda Parte otros tres, que corresponden a la racionalidad crítica, antihegemónica y liberadora. Estos momentos son necesarios, aunque no suficientes. Ni siquiera el último de los momentos podría serlo pues: "la total suficiencia de la validez ética de la praxis, individual y comunitaria, y sus consecuencias últimas, institucionales e históricas, nunca puede alcanzarse plenamente, ya que comprende la totalidad de las acciones humanas en la entera historia mundial" (Dussel:1998b, 89).

		Momentos de la arquitectónica de la ética de la liberación
PRIMERA PA	1	Ético-material, en el que operan la razón práctico-material y la razón ético-originaria. Es el momento del aspecto material o de contenido de la ética.
	2	De la moralidad formal, propio de la razón discursiva. Es el momento procesual o procedimental
	3	De la factibilidad ética en el que participan la razón estratégica, la razón instrumental y la razón ética de factibilidad, en vistas de la realización del bien

R T E		comunitario. Es el momento de la factibilidad ética.
S E G U N D A P A R T E	4	Ético-crítico material ante el sistema vigente, en el que actúan la razón crítico-práctica material y la razón crítica ético-preoriginaria. En este momento, la ética se enfrenta al sistema desde la alteridad de la víctima
		Crítico-discursivo antihegemónico, en el cual actúa la razón crítico discursiva. Es el momento de la validez consensual
		De factibilidad ético-crítica, en el que operan la razón crítico hermenéutica, la razón estratégica y la razón liberadora, cuyo objetivo es la realización del bien cada vez más humano

Para clarificar, asimismo, la definición de cada momento, mostraremos en un esquema sus oponentes y su interés:

MOMENTOS	OPONENTES	INTERÉS O PRETENSIÓN
1. Ético material	Cínico que justifica La desigualdad y la muerte	Verdad práctica ético material
2. Moral-formal	Escéptico que no cree En el diálogo	Validez moral emancipatoria
3.Factibilidad ética	Utópico o anarquista que juzga como posible lo imposible.	Rectitud y bondad factible, ético

		realizadora
4.Ético-crítico material	Conservadores, partidarios del sistema vigente	Verdad práctica, ético material, crítica
5.Crítico-discursivo formal	Hegemónicos que excluyen a las víctimas	Validez discursiva crítica, antihegemónica
6. Liberador	Anti-utópicos, conservadores	Factibilidad ético-transformadora y liberadora

Función de los seis principios de la Ética de la Liberación

Principios	Función
1. Práctico material	Busca el desarrollo de la vida humana en la comunidad
2. Ético-formal de la Razón discursiva	Permite tomar decisiones consensuadas en la comunidad
3. De factibilidad ética	Se propone fines posibles
4 .Crítico-material	Descubre las negaciones del sistema formal vigente
5. Crítico-discursivo	Propicia la participación de las víctimas negadas en el sistema
6. Liberación	Posibilita la liberación efectiva de las víctimas

En el recorrido que se está haciendo sobre el pensamiento de Enrique Dussel, me he detenido en el criterio y el principio, ambos materiales y universales, que corresponden al primer momento de la Ética, contenido y superado en los momentos posteriores.

Pasaré ahora a realizar un breve recorrido por los principios rectores de los siguientes momentos, como eslabón que articule el tema de la verdad, con el de la praxis de liberación. Para ello me basaré en la lectura del capítulo 12 del libro *Ética del discurso. Ética de la liberación,* [96] (Apel, Dussel: 2004) donde Dussel realiza una síntesis de la arquitectónica que desarrollará tres años más tarde en la ética.

6.6 El principio formal moral universal

El principio ético-material (que se asienta sobre la verdad práctica de la vida, y al que me he referido en páginas anteriores) por sí sólo es insuficiente para resolver los problemas de aplicación de la ética (conflictos, contradicciones, confrontaciones con otras concepciones, excepciones, entre otros). Por eso, es necesario definir un principio formal que describa el procedimiento a seguir en los procesos de aplicación. A nivel teórico, este principio permitirá el logro de la validez moral. Acá, es importante destacar el "refuncionamiento" que realiza Dussel de la norma básica de la ética del discurso. Él coincide con Apel en la formulación del principio moral formal:

> Quien argumenta (…) ya ha testimoniado *in actu* (…) que las reglas ideales de la argumentación representan condiciones normativas de la posibilidad de la decisión sobre pretensiones de validez moral en una comunidad de comunicación (…) de personas que se reconocen recíprocamente como iguales.(Apel, Dussel: 2004).

Sólo que este sería un principio vacío, si no tuviera el contenido del principio material que la ética de la liberación propone (la máxima como mediación de la reproducción y el desarrollo de la vida del sujeto humano en comunidad) (Apel, Dussel: 2004, 350).

Para Dussel, Apel significa un avance frente al formalismo solipsista kantiano pues le contrapone a la racionalidad monológica, la intersubjetividad como supuesto. También

[96] Apel, K.-O., Dussel, E. (2004). *Ética del discurso. Ética de la liberación.* Trotta. Madrid.

representa un avance frente al formalismo lingüístico de la filosofía analítica, al destacar la relevancia ética de los aspectos pragmáticos excluidos del análisis sintáctico y semántico. También reconoce en Apel la importancia de superar el objetivismo positivista a través de un falibilismo consensual. Sin embargo, le objeta el haberse refugiado –igual que Kant- en el nivel "trascendental", sin valorar la relevancia de una ética de contenido, con la que alguna vez tuvo cierto contacto.[97] Apel, según Dussel, pasó de la ontología heideggeriana a la del giro lingüístico y el descubrimiento posterior de la ética lo realiza desde el plano sintáctico-semántico, en debate con la filosofía epistemológica y "en referencia a la institución de la argumentación".[98] Apel nunca pudo superar, según Dussel, la impronta formalista al entender reductivamente el ámbito material como horizonte cultural. Y una vez descartado el ámbito material de la vida real, formula su principio U, como única norma básica *a priori* de la que dependerá la validez ética de las restantes. Apel, sin duda, vio la necesidad de articular esta norma básica (la "Parte A" de su ética) con "el mundo de la vida" ("Parte B"), para lo cual propuso un principio de acción o extensionalidad (*Ergänzungsprinzip*: "E") que funciona como una idea regulativa para la realización aproximativa de las condiciones de aplicación del principio "U".

6.7 El principio de factibilidad ética

Este principio va a permitirle a Dussel una consideración acerca de la naturaleza, no ya como constitutiva de la vida –contenido último de la ética universal- sino como entorno que determina un rango de posibilidades. En efecto, no todo es posible en la naturaleza, por ejemplo, pretender vivir sin comer, es uno de los numerosos casos donde la naturaleza fija nuestros propios límites de acción. Y para el caso específico de la acción moral, Dussel enuncia primero el criterio de factibilidad, en estos términos:

> El que proyecta efectuar o transformar una norma, acto, institución, sistema de eticidad, etc. no puede dejar de considerar las condiciones de posibilidad de su realización objetiva, materiales y formales empíricas, técnicas, económicas, políticas, etc., de manera

[97] Dussel se refiere al estudio de la filosofía de la existencia, realizados con Erich Rothacker. La tesis de K.-O. Apel se tituló "El Dasein y el conocer: una interpretación teórico-cognitiva de Martin Heidegger"

[98] *EL*, § 2.2., 130 a, p.182

que el acto sea posible teniendo en cuenta las leyes de la naturaleza en general y humanas en particular. Se trata de elegir las adecuadas o eficaces mediaciones para determinados fines. El criterio de la verdad abstracta (teórica y técnica) dice compatibilidad del medio al fin, calculada por la razón estratégico-instrumental. Quien no cumple estas exigencias empírico-tecnológicas intenta un acto imposible[99].

De este criterio, Dussel deduce el principio de factibilidad ética, cuya formulación tentativa, es la siguiente:

Es operable o factible concreta y éticamente una acción, norma institucional o sistémica, que cumpla a) con las condiciones de posibilidad lógica, empírica, técnica, económica, etc., es decir, que en todos esos niveles sean posibles, lo cual es juzgado desde b) las exigencias (deónticas): b1) ético-materiales de la verdad práctica, y b.2) morales-formales de la validez; dentro de un rango que va desde b.a) acciones permitidas éticamente (que son las meramente "posibles" ya que no contradicen los principios ético o moral), hasta b.b) acciones debidas (que son las "necesarias" para el cumplimiento de las exigencias humanas básicas: materiales –de reproducción y desarrollo de la vida del sujeto humano –y formales- de participación de los afectados en las decisiones).

A la luz de este principio, "sólo la realización de lo posible técnico-económica y éticamente (que permita vivir y participar simétricamente en su decisión) será lo "bueno".

6.8 El principio crítico material

Luego de la formulación de los principios de la Primera Parte de la ética de la liberación, Dussel emprende la definición del principio crítico-material que retoma la verdad práctica pero esta vez con actitud antihegemónica, contra el sistema vigente. Ahora se descubre el contenido "perverso" del sistema, que ve como "natural" el "hecho" de que haya víctimas y pobreza. Este es el momento de nacimiento de la conciencia crítica que sabe escuchar la interpelación del Otro.

Dussel incorpora a su ética en este momento la crítica de los "grandes críticos" de la modernidad -Nietzsche, Freud, Horkheimer, Adorno, Foucault y, en especial, Marx y

[99] Apel, K.-O., Dussel, E. (2004). Op. cit., p. 353. Dussel refrenda el criterio con una cita de F. Hinkelammert: "Ningún proyecto puede realizarse si no es materialmente posible, y la voluntad no puede sustituir jamás las condiciones materiales de posibilidad". (*Crítica a la razón utópica*, 1984, p. 238, DEI, Costa Rica).

Lévinas- pero, rechaza el irracionalismo de alguno de estos críticos, para defender la "universalidad de la razón", sin más. Y este doble movimiento de asimilación y negación lo hace desde la perspectiva de la alteridad para situarse fuera de la Totalidad, más allá del "bien" válido del sistema (neoliberalismo, machismo, racismo, etc.).

Estos grandes pensadores han sido escépticos críticos en relación a un acuerdo pasado (que hoy es dominador), acuerdo actualmente inválido en relación a un mejor o más justo acuerdo futuro. Esos son los escépticos cuyo discurso incorpora esta ética, no aquellos que descreen de todo (con un discurso autocontradictorio) ni los que descreen de la lucha por el nuevo sistema y que por lo tanto se oponen a todo proyecto liberador. El punto de partida, entonces, de esta crítica es la contradicción material que padece el dominado en su corporalidad, ya sea obrero, indio, esclavo, mujer dominada, pobre, de raza no blanca, quien fuera sea la víctima de este sistema. En este contexto, Dussel cita un mensaje del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que ilustra el paso de la "no-conciencia" crítica a la "conciencia crítica":

"Los más viejos de los viejos de nuestros pueblos nos hablaron palabras que venían de muy lejos, de cuando nuestras vidas no eran, de cuando nuestra voz era callada. Y caminaba la verdad en las palabras de los más viejos de los viejos de nuestro pueblo. Y aprendimos en sus palabras que la larga noche de dolor de nuestras gentes venía de las manos y palabras de los poderosos, que nuestra miseria era riqueza para unos cuantos, que sobre los huesos y el polvo de nuestros antepasados y de nuestros hijos se construyó una casa para los poderosos, y que a esa casa no podía entrar nuestro paso, y que la abundancia de su mesa se llenaba con el vacío de nuestros estómagos, y que sus lujos eran paridos por nuestra pobreza, y que la fuerza de sus techos y paredes se levantaba sobre la fragilidad de nuestros cuerpos, y que la salud que llenaba sus espacios venía de la muerte nuestra, y que la sabiduría que ahí vivía de nuestra ignorancia se nutría, que la paz que la cobijaba era guerra para nuestras gentes" (La Jornada, 22 de febrero de 1994, p. 8). [100]

La prueba de la adquisición de la "conciencia crítica" estriba en el darse cuenta de que la propia condición es función de la condición del otro y alzar la voz de la disconformidad en consecuencia.[101]

[100] "Entramos otra vez en la historia", mensaje del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Chiapas, México).

[101] En el mismo sentido, se expresa Amir Amín cuando afirma que la explotación de los recursos naturales y la distribución de sus beneficios es totalmente desigual en el centro y la periferia, que actúan como dos frentes de una misma

El principio ético crítico, podría enunciarse, aclara Dussel de un modo aproximativo, como sigue:

> Quien actúa ético-críticamente ya siempre ha reconocido *in actu* que a las víctimas de un sistema (sistema de eticidad, norma, etc.) dado se les 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 creativa y cosolidariamente para transformarlo.(Apel, Dussel: 2004, 359).

Dussel se pregunta quiénes son los responsables de aplicación de este principio, para responderse que "es la misma comunidad constituida por las víctimas" la que lleva adelante este cumplimiento. Y advierte, en otro texto, que quien critique al sistema recibirá el "embate persecutorio" por el delito de testimoniar ante el sistema "la presencia ausente de la víctima".[102]

6.9 El principio moral crítico de la inter-subjetividad anti-hegemónica o el principio crítico-discursivo de validez

Dussel experimenta, al empezar a desarrollar el criterio y el principio que corresponden al quinto momento de la ética, que está dando un "paso decisivo", abriendo caminos aún no explorados por la ética contemporánea. Tiene como antecedente cercano la experiencia de la intersubjetividad como comunidad de víctimas en Paulo Freire[103]. En esta fase, son las propias víctimas las que ejercen entre ellas la razón crítico discursiva, proponiendo con imaginación creadora, posibles alternativas de transformación social que mejoren sus condiciones de vida.

Es en este punto donde empieza la reflexión sobre la relación articulada entre teoría y praxis; y agrega Dussel, entre "filosofía, ciencias sociales críticas y militancia", dando a entender que los filósofos, especialmente los que se dedican a la Ética, y los científicos

situación de injusticia: "(…) lo que se llama tercer mundo y lo que podríamos llamar "primer mundo" constituyen el anverso y el reverso, porque el subdesarrollo y el desarrollo son las dos caras de una misma moneda. El derroche de los "recursos naturales" y "humanos" está, como todo, desigualmente repartido entre las diversas partes del mundo. En algunas zonas de nuestro planeta se está llevando a cabo un derroche extraordinario en beneficio de otras regiones. Así se beneficia el centro de este derroche organizado a escala planetaria. Se trata de un elemento muy importante en la desigualdad creciente de la riqueza entre los países desarrollados y los que se han convertido, en el curso de este proceso histórico de integración en el sistema mundial, en países subdesarrollados." (Amín, Samir . (1976). *Imperialismo y desarrollo desigual*, p.171. Fontanella. Barcelona.)

[102] *Ibid.*

[103] *EL*, 277, § 4.5., p. 411.

sociales críticos deben interactuar con las comunidades de base que llevan adelante sus estrategias de lucha de liberación. La clave de la articulación entre teoría y praxis, está dada en la "materialidad" originaria de la teoría que convierte a esta relación, *strictu sensu*, en una relación praxis-teoría-praxis.

Las víctimas, los dominados y/o excluidos, en una primera instancia, logran desarrollar una "conciencia crítica tematizada", donde tiene una participación clave el pensamiento crítico (científico o filosófico) del "intelectual orgánico".

Dussel, repasando las fases de aparición de la conciencia crítica, indica que todo el proceso praxis-teoría-praxis, tiene, desde el punto de vista de las víctimas, tres momentos:

a) una conciencia ético-crítica pre-temática

b) una conciencia explícita temática, crítica

c) una conciencia crítica, histórica, práctica, del pueblo mismo. (Apel, Dussel: 2004, 360)

A partir de la fase c) "como en una espiral donde ya no se puede saber quién fue primero", las comunidades se articulan con los intelectuales orgánicos en un proyecto de utopía posible, en base a procedimientos de acuerdos consensuados, todavía no válidos para la sociedad hegemónica. Éste es un momento clave para la acción *pedagógica*, sostén silencioso de los procesos de liberación en la segunda ética de Dussel. ¿Cómo se pasaría de la no-conciencia a la conciencia ético-crítica pre-temática, sin un proceso contrahegemónico de pedagogización? Y ¿Cómo se llegaría a una conciencia crítica del pueblo mismo sin "aprender" la lucha por la liberación como una alternativa posible?

Dussel insiste en que hay que diferenciar la toma de conciencia pre-temática e implícita, del momento de desarrollo de la conciencia crítico existencial histórica; pues, no es lo mismo el imperativo: "Te está prohibido matar a alguien" que este otro: "Debes tomar conciencia y estudiar[104] el origen de la negación de las víctimas y proyectar alternativas de liberación." Por eso, el principio formal moral crítico, podría enunciarse aproximadamente, de este modo:

> Quien actúa críticamente con validez anti-hegemónica, desde el reconocimiento de la dignidad de las víctimas como sujetos éticos, desde el conocimiento de la imposibilidad de vivir de los propios dominados, y desde la no participación en la argumentación de los

[104] El subrayado es mío.

excluidos, ya siempre está obligado *in actu* a la re-sponsabilidad que comparte solidariamente, a estudiar las causas de la victimación de los dominados y a proyectar alternativas positivas futuras para transformar la realidad. (Apel, Dussel: 2004, 362)

Es curioso cómo Dussel eleva a rango normativo (estar obligado a) el conocimiento de las causas de la victimación. Las víctimas están obligadas a *aprender* por qué llegaron a estar o a permanecer en su condición. Sin este saber sobre las condiciones de existencia, no podrían elaborar alternativas de intervención que les perdiera transformar la realidad. Esto muestra, en el contexto ético dusseliano, el reconocimiento de la dignidad de las víctimas y la confianza en su capacidad de aprender, característica históricamente negada al Otro. Dussel no menciona explícitamente el rol decisivo de la *pedagógica* en los procesos de liberación pero, como se ha visto a lo largo de todo el trabajo, es una instancia clave en la "fragua intersubjetiva" de la liberación.

CAPÍTULO 7

ENRIQUE DUSSEL: EL EJERCICIO DE LA PEDAGÓGICA

7.1 El ejercicio de la *pedagógica*

Enrique Dussel, como se ha dicho, diseñó dentro de su ética (1973-77) una *pedagógica*, que pudiera contrarrestar el efecto reproductivo generado por la educación como instrumento del sistema. Ahora bien, ¿cómo ejerció Enrique Dussel, la *pedagógica*? Primero, escribiéndola. Percatándose de que una ética que se propusiera la liberación, por entonces "latinoamericana", tenía que superar los obstáculos de una erótica machista, una política autoritaria y una educación que perpetuaba el orden injusto. Tal decisión, ya fue una decisión pedagógica en sí misma porque fue el modo en que el autor decidió generar y *enseñar* los conocimientos generados, en un orden racionalmente determinado.

Por eso, en mi apreciación, la *pedagógica* sería anterior a las demás dimensiones. Dussel ubica a la pedagógica en la formación del hijo, la hace resultar de la erótica siguiendo una línea temporal (pues los padres son obviamente anteriores a los hijos). Sin embargo, desde el punto de vista de la fundamentación del discurso, la pedagógica es aun anterior a la erótica, dado que desde antes de ser padres o aun sin serlo, los sujetos están "pedagogizados", es decir, "ideologizados" o "culturalizados" por un sistema que se reproduce a sí mismo y que hace necesaria la *pedagógica* en el momento mismo de la constitución de la ética. Pues gracias al ejercicio de la *pedagógica* es posible denunciar el machismo de la erótica y las demás formas de opresión en el propio ámbito educativo, y en los ámbitos político y económico.

Independientemente del "sitio" que Dussel le haya asignado, el simple hecho de haberla incluido en su ética fue el primer paso de su ejercicio. Pero eso no es todo. Más allá de los acápites destinados a su desarrollo específico, Dussel ha introducido algunos recursos discursivos formales y materiales[105], que conviene destacar para desentramar lo que podría denominarse 'esquema de metodología pedagógica'.

Este esquema incluiría los siguientes recursos:

7.1.1. ***Desenmascaramiento de relatos "oficiales"***: Consiste en la identificación de falsedades históricas, políticas o económicas, que Dussel desenmascara, pese a estar revestidas de "legitimidad" hegemónica. Hay numerosos ejemplos de aplicación de este

[105] Son recursos discursivos formales la detección de falacias en general o la realización de esquemas. El hecho de que sean también materiales se refiere a que el significado de los mismos es el que les da su carácter específico "de liberación".

recurso, en su mayoría aclaraciones, denuncias y explicaciones, entre los que es posible mencionar los siguientes:

a. Denuncia de verdaderas "guerras preventivas" disfrazadas de "expansión de una cultura política democrática", como en el caso de la expansión norteamericana en Irak o sus luchas contra el "fundamentalismo islámico", ocultando que en sus territorios se encuentra la mayor reserva petrolera del mundo, de singular interés para la política expansionista estadounidense (Dussel: 2006, 46).

b. Aclaración de que pese a que Europa quiere mostrarse como centro del mundo desde muchos siglos antes, Europa comenzó a ser "centro" del sistema-mundo desde la revolución industrial y su hegemonía, entonces, tiene apenas poco más de dos siglos, a contar desde 1789 (Dussel: 2006, 46-47). En su interpretación de la historia, Descartes no fue el primer filósofo de la modernidad, sino los pensadores del Siglo XVI, con los que empieza la primera modernidad (Bartolomé de las Casas, Sepúlveda, Antonio Rubio, Francisco Suárez, entre otros). "Descartes fundamentará la ontología moderna en el abstracto y solipsista *ego cogito*", dice Dussel. En cambio, Bartolomé de las Casas "fundamenta la crítica ética-política de dicha ontología desde la responsabilidad por el Otro, al que debe argumentos para demostrar la propia pretensión de verdad" (Dussel: 2008, 174).

c. Denuncia de que las culturas milenarias como la china y otras del extremo oriente como las japonesa, coreana, vietnamita, entre otras; y la indostánica, la islámica, la bizantino-rusa, la bantú y la latinoamericana no fueron conquistadas, sino "despreciadas, negadas, ignoradas" (Dussel: 2006, 47), mediante invasiones violentas.

d. Denuncia del verdadero significado del descubrimiento de América como un proceso de "encubrimiento" del Otro, a quien se sometió con violencia (Dussel: 1994, 4) creyendo españoles y portugueses, como dirá posteriormente Hegel, que "La inferioridad de estos individuos en todo respecto, es enteramente evidente" (Hegel: 1989, I, 171-172).

e. Aclaración del sentido del "desarrollo" de la Historia, al revés que como se presentó desde Hegel. En efecto, para Hegel, "La historia universal va del Oriente al Occidente. Europa es absolutamente el Fin de la Historia Universal. Asia es el comienzo" (Hegel: 1989, I, p. 207). Pero, en ese movimiento Este-Oeste, Hegel "elimina" de la historia universal a África y a América Latina. Del negro africano dice que es "un hombre en bruto"

y de América dice que es “la tierra del futuro”, pero con un presente irrelevante. Para Dussel, la posición de Hegel “Es la mejor definición no sólo de “eurocentrismo” sino de la sacralización misma del poder imperial del Norte o el Centro, sobre el Sur, la Periferia, el antiguo mundo colonial y dependiente”. (Dussel: 1994, 20).

f. Denuncia de que “se nos inculca a diestra y siniestra que se trata de una “cruzada contra el terrorismo” como si los servicios de inteligencia del imperio no fueran los maestros del terrorismo” (Dussel: 2002).

7.1.2 ***Identificación de mitos y falacias.*** Otro recurso discursivo que utiliza Dussel con frecuencia es el de la detección de mitos y falacias. Así, a lo largo de su obra, encontramos:

a. Argumento falaz por tautología. Por ejemplo, cuando advierte que Sepúlveda afirma la superioridad de la propia cultura simplemente “por ser la propia”. “Se declara no humano el contenido de otras culturas por ser diferentes a la propia, -dice Dussel- como cuando Aristóteles declaraba en la Política a los asiáticos y europeos como bárbaros porque «humanos» eran sólo «los vivientes que habitaban las ciudades [helénicas]” (Dussel: 2008, 166).

b. Falacia desarrollista. Se comete cuando una cultura, autodenominada “superior” se pone como meta y fin del desarrollo de las demás. El pensamiento alienado de los países dependientes ignora que el “subdesarrollo” es consecuencia del vínculo opresor mantenido con los países desarrollados. Está intrínsecamente ligada al “mito de la Modernidad”.

c. El “mito de la Modernidad”. Puede describirse en los siguientes pasos:

“a) la civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideo-lógicamente eurocéntrica). b) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. c) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la "falacia desarrollista"). d) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador; la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial). e) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), sacrificio que es interpretado como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio

salvador (del colonizado, esclavo africano, de la mujer, de la destrucción ecológica de la tierra, etcétera). f) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa"(el oponerse al proceso civilizador)4 que permite a la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas. g) Por último, y por el carácter "civilizatorio" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros),de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera" (Dussel: 1994, 175-176).

c. Falacia abstractiva. Dussel llama "falacia abstractiva" a la que se produce cuando se reduce la reflexión ética a un nivel puramente abstracto, sin las necesarias "mediaciones" para pasar del nivel abstracto a las condiciones de "aplicación". (Dussel: 2004, 126).

7.1.3 Detección de diversos matices semánticos, en un mismo término, como en los casos de: "Europa", "Occidente", "Modernidad" o "Capitalismo tardío", entre otros. Dussel dedica una especial atención a estos múltiples significados de "Europa" o de "modernidad"; una muestra de ello son los Apéndices a su libro *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"* donde enumera diferentes sentidos de los términos mencionados, que se transcriben a continuación:

"1. Europa bárbara versus Grecia, la helenicidad. El "Asia" será una provincia de Anatolia (actual Turquía), y nada más. Es el sentido más antiguo y primero. Por lo tanto. Europa es lo incivilizado, bárbaro, no-político, no-humano.

2. Occidental (imperio romano latino, que ahora contiene al África como las provincias del sur del Mediterráneo) versus Oriental (imperio romano-helenista, griego). El "Asia" es parte del imperio oriental (el Egipto ptolemaico es parte oriental, y no propiamente parte del África). No hay concepto relevante de Europa.

3. En Constantinopla (desde el siglo VII), el imperio romano cristiano versus Mundo árabe-musulmán (desde el Siglo VII). "Lo griego" clásico es de ambos (y de hecho Aristóteles será más estudiado por los árabes en Bagdad o Córdoba, que en Constantinopla). No hay concepto de Europa. Constantinopla nunca es ni lo Occidental ni Europa, por oposición al Asia y África.

4. La Europa 1atina versus mundo árabe. Nuevamente Aristóteles es considerado más un filósofo de los árabes que de los latinos cristianos. Abelardo, Alberto y su discípulo Tomás

comienzan el cambio y adaptación, pero todavía Aristóteles no es considerado occidental ni europeo. Aquí, de manera inicial y lentamente, Europa se distinguirá del Africa (ahora musulmana y negra) y del Asia (musulmana igualmente). Lo oriental es todavía Constantinopla, el mundo ortodoxo. En el renacimiento italiano (desde la caída de Constantinopla principalmente, 1453) comienza la fusión entre: occidental (latino) y griego (oriental) versus turcos, los árabes o musulmanes (los turcos abandonan el mundo helenista, y se olvida el eslabón árabe-helenista). Se inicia la ecuación: Occidental = Helenístico + Romano + Cristiano. Desde 1474 al menos (en carta de Toscanelli), el Occidente comienza a enfrentarse al Oriente por el Atlántico, como posibilidad.

6. Europa, desde 1492, que se había usado desde antiguo, pero en un sentido más amplio, se consolida definitivamente en el siglo XVI, para distinguir ese continente de América, y del África y Asia antiguos. Pero ahora Europa es la parte restringida latino-germánica sitiada por el mundo musulmán (de Viena a Granada). Además ahora, por primera vez, habiendo una "Cuarta Parte" del mundo (América), es el "Centro" (Europa como "Centro"). Las otras tres partes (América, África y Asia) comienzan su historia de "Periferia". El “Oriente" es ahora el continente entre el Asia Menor, el Mar de los Árabes (Océano Indico) y el "Mar del Sur" (Océano Pacífico).

7. En el siglo XVIII se consuma la fusión Occidente (desde 2, todo confusamente), Helenicidad (que era en 1, la anti-Europa) y Europa-Centro, con sus colonias en la Periferia. Hegel es la expresión filosófico-teológica más impresionante de esta nueva ideología.

Sólo ahora es, por primera vez, Europa Occidental. Nunca se había hablado de “Europa” con la determinación "Occidental".

8. Con el colonialismo, los racismos, nacionalismos (como el de Hitler y con la ideología de la CIA, por ejemplo), la "Cultura (o Civilización) Occidental" no es sólo Europa. Ahora Europa es una “parte” de dicha cultura, Es la cultura y sistema Centro-europeo-norteamericano. Por otra parte, el concepto ideológico norteamericano de "Hemisferio Occidental" excluye el “Sur”: Africa y América Latina son parte geográficamente de ese Hemisferio, pero no se los incluye; en realidad sólo se entiende el "Hemisferio Occidental Norte"). En su sentido más amplio la Cultura Occidental puede ser la cultura de América

Latina, al menos de sus élites (de los criollos y mestizos, como lo piensa Edmundo O'Gorman).

9. Además, frecuentemente, se le agrega lo de "Cristiana": Cultura (Civilización) Occidental y Cristiana. En realidad e históricamente el "Cristianismo" nada tiene de occidental, ya que es una religión que nace en el mundo semita (como la religión islámica), del judaísmo, y es geográfica y culturalmente completamente "oriental", asiática, por su situación en el Imperio romano (en la parte más "Oriental" del Imperio en términos absolutos). El "Cristianismo" proviene de un "mundo" más oriental que el mismo helenismo (que históricamente nunca fue "europeo"). La expresión Cultura (o Civilización) Occidental y Cristiana es un sincretismo contradictorio e ideológico, antisemita primero (con Hitler y los integrismos en el Centro y la Periferia), anti socialista después (el "Oriente" será ahora, desde el triunfo de la revolución leninista, el Socialismo real). Se ha fusionado un nuevo elemento: la "cultura occidental y cristiana". Oriente-Occidente es la bipolaridad ideológica de la "Guerra Fría" posterior a la Segunda Guerra llamada Mundial (en realidad, guerra intracapitalista del Centro).

10. Por su parte, el concepto de Modernidad, aunque surge al final del siglo XV o comienzo del XVI, con obras tales como Mundus Novus: lo "nuevo", moderno, será sólo desde el siglo XVIII, de hecho, el nombre de la cultura de "Europa " (cuyo significado está indicado en el sentido 6), y de "Occidente" (en el sentido 7); una Europa como Centro (excluyéndose rápidamente a España y Portugal desde el siglo XVIII, que es la Europa del Sur que no es nombrada ya por Hegel).

11. Para encontrar el concepto de cultura o sistema Capitalista, propiamente industrial, debemos remontamos hasta el siglo XVIII.

Por el fenómeno de la burocratización, secularización y otros, propios del capitalismo, es como entiende la "Modernidad" Max Weber. Es una nueva ecuación: Modernidad = Europeo (sentido 6) + Occidental (sentido 7) + Capitalista (sentido 11).

12. El Spät-kapitalismus es un momento avanzado del capitalismo y de la "Modernidad " ya en pleno siglo XX (en el sentido de Habermas). (Dussel: 1994, 171-174).

7.1.4. Polémicas con representantes de filosofías eurocéntricas. Otro recurso discursivo -en este caso oral- es el mantenimiento de polémicas con diversos filósofos del

“Norte” con quienes tiene diferencias estructurales, en el contexto del denominado “Diálogo Norte-Sur”. La principal de ellas, con Karl-Otto Apel, mantenida en seis encuentros entre noviembre de 1989 y abril de 1995, consistió básicamente en un confrontamiento de las dos éticas, la de Apel neo-kantiana pero preparada para responder a desafíos históricos, en tanto ética de la responsabilidad; y la de Dussel, criticando el eurocentrismo y el desarrollismo de la Modernidad europea y el cuestionando el concepto de ‘comunidad de comunicación’ apeliana, a favor de una ‘comunidad de vida’.

No es tema directo de este trabajo investigar los pormenores de esta famosa polémica, sino solamente destacarla como recurso discursivo del ejercicio de la *pedagógica* en Enrique Dussel. No obstante, se dirá con María Aránzazu Hernández Piñero (2004, 29-44) que las diferencias entre ambos filósofos pueden sintetizarse: a) en cuanto a la concepción de la filosofía; b) en cuanto al oponente, y c) en cuanto al punto de partida y llegada, aunque no con los mismos argumentos que presenta la comentarista.

En cuanto a la concepción de la filosofía, la principal diferencia entre la pragmática trascendental y la filosofía de la liberación es que la posición apeliana concibe la filosofía como “anticipación contrafáctica del ideal a perseguir mediante la praxis” (Hernández Piñero: 2004, 42) y la posición de Dussel es concebir la filosofía como “acto segundo”, es decir, “como re-flexión (a posteriori) sobre la praxis (el a priori)” (Dussel, 1993b, 10).

Otra diferencia en relación a la concepción de la filosofía es que mientras en la propuesta apeliana ésta es más un producto del teoricismo académico (no militante) la filosofía de la liberación pretende ser “protréptica”, es decir, exhortar a la conversión del pensar crítico y al compromiso con la praxis de liberación (Dussel, 1993b, 10) o sea que su finalidad principal, excede los marcos de la teoría. Desarrollando más esta última idea, Dussel dirá que: “se trata de una *ética cotidiana*, desde y en favor de las *inmensas mayorías de la humanidad excluidas de la globalización*, en la “normalidad” histórica vigente presente” (Dussel, 1998b, 15).

En cuanto al oponente, mientras Apel es más escéptico que crítico, Dussel es más crítico que escéptico. Apel desarrolla su escepticismo dominante desde la pura teoría, en cambio Dussel usa la teoría como instrumento de lucha, en un contexto de opresión y dependencia. Aunque ambos pretendan fundar una ética planetaria superando todo etnocentrismo, el autor alemán es frente a Dussel, todavía un autor eurocéntrico.

En cuanto al punto de partida y llegada, mientras la ética de la liberación parte del *factum* de la exclusión, explotación y opresión en la historia latinoamericana desde fines del S. XV, la pragmática trascendental "parte de la "sociedad abierta" del capitalismo tardío, central y pretende su reforma" (Hernández Piñero: 2004, 43).

7.1.5. Utilización de recursos didácticos como permanente actualización de los contenidos tratados, elaboración de síntesis, índices, exposición de sus obras en internet, etc.

Dussel actualiza sus obras como si girara en espiral desde la década del sesenta, incorporando la interpretación de sus nuevas lecturas a los temas de siempre: el bien común (preocupación temprana, ya desde su tesis de licenciatura), los símbolos de Latinoamérica, la liberación, la opresión, la exclusión, la alteridad, la cultura… y desde una plataforma ética llegar a la política y la economía. Algunas obras parecen repetir otras, pero la edición en años posteriores lleva nuevas notas, nuevos prólogos, la mirada actualizada del maestro que desea evitar el error propio y el del lector.

La ética del 98 no solo es un gran libro, también es un libro grande. Sus más de seiscientas cincuenta páginas pueden acobardar principalmente a los estudiantes motivados por la propuesta dusseliana; sin embargo, hay facilitadores para la organización y la comprensión de la lectura: las principales tesis del texto aparecen concentradas en el apéndice 1, hay aclaraciones de conceptos y de nombres e índices que facilitan su búsqueda.

6. Ejercicio de la docencia. Dussel enseña lo que sabe y lo que sigue aprendiendo, permanentemente. Sus clases en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa y en la Universidad Nacional Autónoma de México, permite a sus alumnos exponer los trabajos encomendados a la crítica de los compañeros y del profesor que, muy atentamente, capta en una primera lectura los alcances y límites de un trabajo. Hay en esas clases una extrema atención, una gran concentración, hay conciencia, en fin, de que en ellas se está gestando algo sumamente importante. En el Departamento de Estudios Latinoamericanos de la UNAM, los seminarios de Dussel están llenos de estudiantes de todo el mundo: africanos, asiáticos, europeos, latinoamericanos… algunos de filosofía,

huyendo de los saberes elitistas que se imparten en la misma facultad y otros de ciencias sociales, en busca de fundamentos filosóficos que respalden sus deseos de transformar el mundo.

El ejercicio de la docencia se extiende, además a las múltiples conferencias, notas televisivas y entrevistas que Dussel concede regularmente. En suma, la *pedagógica* de Dussel, con todos los recursos discursivos reunidos en el ejercicio de su práctica profesional tiene también un plano vital, imprescindible, que la vuelve de actualidad y necesidad permanente, para un proyecto de liberación.

CONCLUSIÓN GENERAL

CONCLUSIONES

Para presentar las conclusiones de este trabajo, se hará un breve recorrido por los objetivos propuestos en el mismo. El primero de ellos, esperaba "promover la instalación de la *pedagógica* en el discurso filosófico, destacando su importancia como *praxis* de liberación".

Más allá de que los lectores sean los más preparados para advertir el alcance del cumplimiento de los objetivos, creo que toda la tesis ha sido un esfuerzo por lograr esa instalación, con la esperanza de extender sin plazos los nexos entre la filosofía de la liberación y la educación, a los planes y programas de estudios de filosofía en América latina. "Sin plazos" –aclaro- por la resistencia que esta posición genera sobre todo entre los profesores que han formado sus esquemas mentales en la filosofía exclusivamente europea, y que sigue traduciéndose aún hoy en una educación alienada y enajenante que se transmite de cohorte en cohorte y de generación en generación. No se sabe cuán difícil será incorporar una noción interdisciplinar de la filosofía que la reintegre al plexo total del conocimiento y, menos aún se sabe cuán difícil será articular las ideas filosóficas a la acción mediante el diseño de vías de concreción de los procesos transformadores del mundo; sin embargo, este trabajo espera ser una humilde contribución para ello.

Como bien lo expresaba una de las hipótesis auxiliares de este trabajo, la liberación de la filosofía misma es un "deseducarse" y un reeducarse en el sentido de la "*pedagógica*"; el pensamiento del propio Dussel forjado en los cánones de la filosofía hegemónica europea es un ejemplo de esta "deseducación" que lo condujo a su pensamiento maduro. Se trata, específicamente, de romper el paradigma de la identidad entre el pensar filosófico y el pensar filosófico europeo. No se trata de negar la importancia de la historia de la filosofía occidental sino de preguntarse por qué es ésa la filosofía que se presenta como únicamente válida, cuando hay expresiones vernáculas sistemáticas y metódicas que resultan de una reflexión situada, como en el caso del propio Dussel, Franz Hinkelammert o de Carlos Lenkersdorf quien, por ejemplo, se atrevió a realizar el análisis filosófico

del idioma tojolabal, hablado por la comunidad indígena homónima, en el sureste mexicano (Lenkersdorf: 2002).

También era un objetivo del trabajo "valorar el papel de la racionalidad *pedagógica* para activar cualquier forma de liberación que permita responder tanto a la "paz" de dominación como a la guerra, con argumentación y diálogo." Este objetivo quedó cumplido en la preferencia por formas racionales de resolución de conflictos que cuando se encarnan en procesos pedagógicos, aseguran –nuevamente, sin plazos- un acercamiento progresivo hacia la constitución de una sociedad ética. Se recuerda en este párrafo la feliz afirmación de Victoria Camps en su obra *Los valores de la educación* sobre el hecho de que lo contrario de la guerra no es la paz, sino la argumentación (Camps: 2000).

El tercer objetivo de la tesis era "redimensionar el alcance de la pedagógica como condición de posibilidad de la erótica, la política y la económica de liberación, otorgándole un sentido más radical que el que el propio Dussel le ha adjudicado. Tal como se ha visto específicamente en la Segunda Parte de la tesis fue posible reflexionar acerca del alcance universal de la *pedagógica*, ya que ningún universal abstracto podría ser conocido y valorado y menos aún "aplicado", si no fuera posible "concebir" las mediaciones categoriales para adaptarnos a las exigencias de la vida concreta. Tampoco podría pensarse en un proceso de concientización de las víctimas, si no hubiera un proyecto liberador contrahegemónico; menos aún, difundir entre ellas planes de resistencia o alguna otra medida tendiente a la reversión de cualquier tipo de situación opresiva o de exclusión. Por lo tanto, sin *pedagógica*, directamente no habría praxis moral, en ámbito alguno. Por eso la pedagógica misma, en tanto servicio contrahegemónico de liberación, es ya una praxis emancipatoria.

ANEXO 1

LA RACIONALIDAD PEDAGÓGICA

La racionalidad como metódica y el sistema de las racionalidades

"...y por razón de su forma / revuelta sobre sí misma /
la intitulé Caracol / porque esa revuelta hacía"
Sor Juana Inés de la Cruz

1. Síntesis

En este apéndice se abordará la definición de la racionalidad como metódica y sus diferencias con otros posicionamientos teóricos, como los de Mario Bunge y Jesús Mosterín. Las principales diferencias con Mario Bunge pasan por la inclusión en este sistema de dos formas de racionalidad, la comunicativa y la pedagógica. Y, la diferencia principal con Jesús Mosterín consiste en que, en este modelo, la racionalidad implica la adopción de fines universalmente deseables, por lo que impide la defensa simultánea de racionalidad e inmoralidad. Perfilada la racionalidad como metódica, se propondrá la normativa que justifica la opción por la racionalidad plena y el criterio material que define a la racionalidad teleológica.

Tras estos planteos iniciales se hará una presentación general del sistema de las racionalidades, aclarando que se trata de un modelo que actúa, en primera instancia, como una propuesta regulatoria de nuestra conducta y, sólo en segunda instancia, como un modelo explicativo-descriptivo de la misma. Ya puestos en el terreno empírico, se consideró imprescindible plantear las diferencias con la teoría de las inteligencias múltiples, cuyo punto central se vincula a los diferentes enfoques del problema.

Finalmente, se hará una presentación general de todas las formas de racionalidad que integran el sistema.

1.1 ¿Qué es la racionalidad?

En este trabajo la racionalidad no será considerada en términos esencialistas, como una "capacidad lingüística e intelectual que nos distingue de los animales", como aparece en las definiciones designativas corrientes. En este sentido, decir que los humanos somos racionales sería formular un juicio analítico pues equivaldría a decir que "los humanos poseemos la capacidad propia de los humanos".

La racionalidad tampoco se concebirá aquí en términos monológicos y reduccionistas, tal como los historiadores de las ideas suelen tipificar a la razón de la modernidad, especialmente la cartesiana;[106]por el contrario, el enfoque que se hará de la racionalidad será en el marco del llamado "giro pragmático", que le da preeminencia al uso, al diálogo racional y a la existencia en general, por sobre las cuestiones de naturaleza. Se trata de ver a nuestra racionalidad *como una metódica general, es decir, un camino para la acción informada y transformadora, que acompaña nuestra acción, desde los más elementales procesos de orientación en el mundo hasta los actos más complejos de nuestra conducta.*

En el contexto esencialista –que identifica esencia humana con racionalidad- es imposible predicar la irracionalidad de los humanos porque, *por definición*, somos todos racionales. Sin embargo, en el contexto que se ha escogido de la racionalidad pragmático-existencial, los humanos pueden ser tanto racionales como irracionales. Pues, por racionalidad entendemos una forma teórico-práctica de proceder libre, es decir, un método elegido de organización del pensamiento y la acción aplicable, tanto en la vida cotidiana como en la práctica científica.

Mario Bunge[107] propuso organizar los distintos tipos de racionalidad en un sistema parcialmente ordenado en donde cada forma de racionalidad se fundamenta en una forma anterior, a partir de la racionalidad conceptual. Si bien la racionalidad funciona como método, esta noción no es definida explícitamente en *Racionalidad y realismo*, donde se ofrecen analíticamente dos de sus formas, la teórica y la práctica. A juzgar por su funcionamiento, se infiere que ambas formas de racionalidad son tanto un *camino hacia*

[106] En las *Meditaciones metafísicas*, Renato Descartes se pregunta *"¿(...) qué es una cosa que piensa?"* y responde*: "Es una cosa que duda, entiende, concibe, afirma, niega, quiere, no quiere, imagina y siente"*. Este sentido amplio que Descartes atribuye al pensar no ha sido siempre reconocido por cierta tradición historiográfica que identifica el pensar cartesiano exclusivamente con una actividad intelectual, exclusivamente lógica. (*op. cit.*, Meditación Segunda, Porrúa, México, 1980, p. 60).

[107] Mario Bunge, *Racionalidad y realismo*, "Racionalidades", 1, pp. 13 -26

como una facultad *compleja* y *desarrollable* –no dada genéticamente- cuya meta es el logro de la racionalidad plena, teórico-práctica, en forma conjunta. En su definición extensional del término, Mario Bunge reconoce siete tipos de racionalidad, de los cuales, los cinco primeros corresponden a la racionalidad teórica y los dos restantes a la racionalidad práctica, tal como se indica en el siguiente cuadro:

1) Conceptual 2) Lógica 3) Metodológica 4) Gnoseológica 5) Ontológica	Racionalidad teórica
6) Evaluativa, y 7) Práctica	Racionalidad práctica

En mi caso también reconoceré siete formas de racionalidad pero no son precisamente las mismas que señala Mario Bunge. Los cambios más significativos consisten en:

a) no diferenciar la racionalidad teórica de la racionalidad práctica, como dos áreas absolutamente separadas. Donde hay racionalidad, hay teoría y acción. Puede ser acción inmanente (mental) si se trata de un análisis introspectivo, o una simple reflexión pero siempre hay acción, o intercambio de pareceres y aun procesos semióticos implícitos en todas las acciones del pensamiento, incluyendo la lectura.

b) El mínimo grado de acción en la teoría se da en la acción inmanente y el mínimo grado de teoría en la acción, se da en los actos llamados *espontáneos*, que en rigor tienen un

fundamento teórico, más o menos conscientes para sus ejecutores. Toda forma de racionalidad es teórico-práctica. Es más, podríamos afirmar, reconociéndonos en la tradición del pensamiento dialéctico crítico, que la racionalidad no sólo es teórico-práctica, sino que interviene activamente en la construcción de los significados de la experiencia misma (Ausubel: 2002).

c) Derivada de esta diferencia, aparece un gran cambio de enfoque, especialmente en las formas lógica y gnoseológica de nuestra racionalidad, que son concebidas en su dimensión práctica y en el contexto de una conciencia pensante en el sentido más amplio de conciencia viviente. La vida no se suspende cuando pensamos o conocemos; estos procesos suelen desarrollarse con conductas concomitantes, por ejemplo, verbales o emocionales, que extienden y enriquecen las actividades del pensar y el conocer hacia los desempeños observable.

d) También en este esquema se cambiará el orden de las racionalidades pues se reconocerá como primigenia a la racionalidad ontológica y no a la lógica como propone Mario Bunge. Esta decisión me parece teóricamente más afín con un posicionamiento que se caracteriza por ser:

e) realista, no logicista, en donde la razón -antes que todo- es la razón de un ser vivo social y mundano. Y

f) completo, pues además reconoce dos formas de racionalidad inexistentes en el sistema bungeano: la racionalidad comunicativa -expresión del carácter específico de la socialidad humana- y la racionalidad *pedagógica*, arena de circulación del conocimiento e impulso mismo del sistema de las racionalidades.

Esta propuesta, también abreva en la concepción de racionalidad del filósofo español Jesús Mosterín, quien es más explícito en cuanto al carácter metódico de la racionalidad. En efecto, este autor, afirma:

La racionalidad (...) no es una facultad, sino un método. La aplicación del método racional presupone ciertas facultades. Pero ninguna facultad garantiza que se aplique el método racional. [108]

En este trabajo, se definirá la noción de racionalidad como *libre posibilidad humana de dirigir procesos lógico-lingüísticos* y *teórico-prácticos.* Se trata de una posibilidad no compelida, consciente y asentida cuyo desarrollo depende de nuestra voluntad, por eso es esencialmente *libre.*

Otra de sus características es la de que nos permite trazar fines universalmente deseables. Una meta inteligentemente diseñada puede ser mala en el aspecto moral, sin embargo, toda meta racional, por definición, será totalmente buena. Es decir que cuando actuamos como seres racionales, los procesos cognitivos –lógico-lingüísticos- que informan y dirigen nuestra acción, se subordinan a fines universalmente deseables, cosa que no ocurre con necesidad en nuestras conductas inteligentes. En este punto me distanciaré del filósofo español y, en general, de la llamada teoría de la elección racional, pues su concepción de la racionalidad lo lleva a sostener, por ejemplo, que existe *un modo racional de hacer la guerra* cuando, en nuestra concepción, *hacer la guerra es irracional***,**[109] pues contraviene el fin propio de la racionalidad teleológica y vulnera el principio universal material de defensa irrestricta y cuidado de la Vida.[110]

Esta diferencia con Jesús Mosterín, se funda –como anticipamos- en una diferencia más profunda con la *teoría de la elección racional.*

Por racionalidad se entenderá una metódica de pensar y de actuar -y el conjunto de métodos y técnicas que de ella se derivan- cuyos fines son: una visión informada del mundo, la verdad, la coherencia, la validez, la comunicabilidad, la fundamentación, el bien moral, la educación y la sistematización de la enseñanza de todos estos fines. Del cumplimiento de cada uno de ellos se encargará cada forma de nuestra racionalidad.

---

[108] Jesús Mosterín, *Racionalidad y acción humana*, p.17

[109] Dice Jesús Mosterín*: "Quien pretenda ganar una guerra, (...) estará interesado en que al menos sus creencias sobre la situación del campo de batalla y los medios y despliegues de sus fuerzas y las del contrario sean lo más racionales y verídicas posibles*", *op. cit*., p. 32

[110] Esto no significa no comprender ni justificar algunas guerras históricas, sino sólo destacar que las guerras son residuos de una conducta primitiva, con escaso o nulo desarrollo racional. En una sociedad *racionalmente constituida*, que sería equivalente a una sociedad *éticamente constituida*, las guerras no tendrían lugar. No solo no tendrían lugar las guerras, sino que se anularían por innecesarias todas las instituciones creadas para la defensa del llamado "orden social", propias de una sociedad jurídica.

Esta metódica racional, en general, consiste en:

❖ *Concebir la racionalidad, en todas y cada una de sus formas, como la única vía de lograr fines universalmente deseables*

Esta primera regla, actúa como el *dogma empirista* para los empiristas. Es decir, es un principio de creencia en las posibilidades de la racionalidad que no puede demostrarse pero que sí se muestra en la experiencia misma de la opción por la racionalidad. Es la famosa *fe en la razón*, por la cual ésta se adopta como fuente principal de conocimiento; mas como se trata de una fe ciega -como toda fe- en una razón crítica –como no toda razón-, sus principios y sus fines serán siempre propuestos tentativamente.

Trazar fines universalmente deseables no es establecer mandamientos, sino postular programas sujetos a revisión y cambio, *con la única restricción de la defensa incondicional de la vida digna de todos los seres humanos del planeta*.[111]

❖ *Conocer todas las formas de la racionalidad, tanto las de predominio teórico como las de predominio práctico*

Conocer las formas de nuestra racionalidad es saber qué nos permite cada una de ellas, su alcance y su meta posible. Se enfatiza que sean *todas* las formas de un sistema pues también se puede ser irracional por usar parcialmente la metódica racional.

❖ *Elegir, ser racional hasta lograr el hábito de una metódica racional. O sea, optar por la razón y obrar en consecuencia.*

Ser racional, en este contexto, resulta de la decisión de serlo. Podría compararse esta regla del método racional con las virtudes éticas de Aristóteles, que son "un hábito de

[111] En este punto crucial, tomaremos en cuenta los aportes de Franz Hinkelhamert especialmente en sus obras *Crítica a la razón utópica* y *Las armas ideológicas de la muerte*, y de Enrique Dussel en su obra *Ética de la liberación*.

elección", es decir, que deben ser elegidas y adoptadas como una forma de conducta habitual.[112]

❖ *Exponer a la crítica intersubjetiva nuestro saber teórico-práctico*

No conformarnos con los resultados de la reflexión individual o de la acción personal. Nutrirnos de la crítica racional tanto en los requerimientos de nuestras acciones teóricas (investigación) como de las prácticas (acción).

Estas cuatro reglas, pueden sintetizarse del modo siguiente:

❖ *Actuar siempre en función de la acción compleja de la racionalidad pedagógica.*

En este imperativo tienen relevancia dos formas de racionalidad implicadas en la racionalidad *pedagógica*: la gnoseológica y la teleológica. La gnoseológica por incluir los procesos de desarrollo racional que se estructuran a partir de nuestro primer contacto con el mundo, la teleológica porque determina la orientación final de nuestra conducta hacia valores morales.

Por acción de la racionalidad *pedagógica*, los conocimientos teórico-prácticos se socializarán en función de la actualización de los valores morales en la vida concreta y se impulsarán los múltiples y complejos procesos propios de un sistema de las racionalidades.

La racionalidad como metódica, implica la existencia de la racionalidad como facultad, pero ése es asunto de estudio de la Psicología. En este trabajo, que podría ubicarse dentro de la *epistemología pedagógica*, se calificará de racional o irracional el pensamiento o la conducta de los seres inteligentes. Pero ser inteligente, no implica en modo alguno ser racional. Igual que como lo sostiene Jesús Mosterín, pero en un contexto diferente, se sostiene que la mayor de las inteligencias es compatible con la mayor irracionalidad[113].

[112] Ver Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 6, 1106 b 35- 1107 a 3
[113] Ver Jesús Mosterín, *Racionalidad y acción humana*, pp. 5 y ss.

Cada forma de racionalidad se desarrolla individualmente a través del aprendizaje, dinámicamente, a partir de las estructuras cognitivas heredadas, propias de la especie. Estas estructuras constituyen el sustrato de la racionalidad como facultad o capacidad humana, de cuyo estudio, como hemos dicho, se encarga la Psicología. Tampoco este sustrato es rígido, tal como lo prueban las innumerables pruebas exitosas de modificabilidad de las estructuras cognitivas de Reuven Feuerstein.[114]

1.2 El sistema de las racionalidades

El sistema de las racionalidades es el conjunto estructurado de todas las formas de racionalidad que intervienen en la metódica racional. El sistema de las racionalidades funciona *en el marco de una acción pedagógica racional instrumentada por otros y con la libre participación en ella de los sujetos involucrados en esa acción.* Cada una de las formas del sistema tendrá, entonces, características pasivas y características activas.

Las características pasivas son, las que, principalmente, *se reciben* en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales e informales y las características activas son las que, principalmente, *se construyen*, como resultantes de este proceso y a modo de información ejecutable y transferible.

Las formas de racionalidad se ordenaron teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- la adquisición del conocimiento, de lo simple a lo complejo
- la prioridad de la teoría sobre la práctica, en el sentido de que toda práctica puede ser entendida como la actualización de alguna teoría
- una metacondición: la didáctica del sistema de las racionalidades que también coincide con la necesidad de hacer exposiciones gradualmente complejas

El primero de los criterios no requiere mayor justificación, pues se basa en la ley general del aprendizaje por la cual el conocimiento sólo se adquiere en forma gradualmente compleja; como dijera poéticamente Juan Amós Comenio:

[114] Ver site AIS (Adaptation, Intégration Scolaire) « Pédagogie de la médiation. Reuven Feuerstein », localizable en http://perso.wanadoo.fr/ais-jpp/mediatio.html

"(...) en cada una de estas operaciones existe también la gradación. Pues el mismo conocimiento de las cosas va insensiblemente apareciendo, como el resplandor de la aurora, surge de la oscuridad profunda de la noche, y mientras dura la vida.[115]

El segundo criterio, aun siendo la racionalidad teórico-práctica, reconoce la primacía (no la exclusividad) de la teoría sobre la acción en el sentido de que toda acción implica una teoría subyacente, de la que podemos ser o no conscientes. Cuando hay predominio de racionalidad teórica, no se garantiza la racionalidad práctica. Pensar, diseñar, proyectar una acción no implica realizarla. Pero la racionalidad práctica sí implica, al menos en parte, la teórica. Toda acción, en general, supone teoría (plan, deseo, "línea de conducta", entre otras manifestaciones de teoricidad), aunque no necesariamente una teoría racional acabada. La primacía de la teoría sobre la práctica corresponde al hecho de que toda práctica, al ejercerse, adquiere sentido por la teoría que ejecuta o actualiza.

La consideración de que la racionalidad práctica implica aspectos de una racionalidad teórica subyacente –aunque no a la inversa- ubica esta concepción de la racionalidad, como se ha dicho, en un contexto pragmático o vital, más que lógico. De allí que no se comparta la idea de una racionalidad teórica, independientemente de una práctica, como es el caso en Mario Bunge.

Por último, es pertinente aclarar que este sistema de las racionalidades –como cualquier orden clasificatorio- es arbitrario. Se ha empleado porque funciona como hipótesis útil para aclarar el funcionamiento de nuestra racionalidad, especialmente en el último de sus niveles, el pedagógico, que a la luz de este enfoque redimensiona sus características. El sistema de las racionalidades, entonces es, en parte, un modelo explicativo-descriptivo del funcionamiento real de nuestra capacidad resolutoria pero, en tanto modelo, resulta ser también y en parte, un esquema ideal que actúa más bien como principio regulador, proveyendo un *desideratum* para la conducta racional humana. En este sistema cada forma de metódica racional supone, al menos parcialmente, la anterior, siendo

[115] Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. II, 6, p. 3

la última –la racionalidad *pedagógica*- integradora e impulsora del sistema en su conjunto. Por lo tanto, existe entre todas las formas de racionalidad una relación parcial o total de implicación inversa (B implica A, porque la segunda forma de racionalidad implica a la primera, la tercera a la segunda y así sucesivamente), aunque este orden no coincide necesariamente con una secuencia temporal, real, del desarrollo de nuestra racionalidad. No es necesario, de hecho, que se cumplan las metas propias de cada una de las racionalidades para que comience a desarrollarse la siguiente, ni el desarrollo de alguna forma de racionalidad suspende el de la anterior. Es más, en la experiencia, pueden producirse saltos (de modo que alguna de las formas de la racionalidad queda sin desarrollarse), omisiones (de modo que la metódica racional sólo se ejerza de manera parcial o incompleta) o bien, cabe la posibilidad de una aparición simultánea de todas las posibilidades de la metódica racional, especialmente, bajo procesos de inducción *pedagógica*.

Como el sistema de las racionalidades es continuo y dinámico, permanentemente estamos volviendo sobre cada una de sus formas y, de este modo, tras sucesivas vueltas, cada forma de racionalidad tiende a la meta que le es propia. En este sentido, el epígrafe de Sor Juana Inés de la Cruz que encabeza este capítulo es sumamente ilustrativo.

La meta final, que sería *vivir con pleno desarrollo de todas las formas de racionalidad*, es como la verdad o la utopía, un *desideratum* que se aleja en cuanto creemos que se alcanza, pues tanto los sujetos como las formas de racionalidad cambian y evolucionan constantemente[116].

La racionalidad, se cultiva –de hecho y generalmente- en forma parcial. Los científicos formales se dedican al desarrollo de las racionalidades lógica y gnoseológica; los científicos fácticos al desarrollo de las racionalidades ontológica y gnoseológica. Los filósofos prácticos, dedicados al estudio de la Ética y la Política desarrollan -igual que los sociólogos- principalmente, las racionalidades teleológicas y mesológica y los filósofos teóricos –igual que los científicos formales- las racionalidades lógica y gnoseológica. Es de

[116] Ver de Eduardo Galeano, el poema "Utopía"

esperar, que el desarrollo integral de todas las formas de nuestra racionalidad, nos conduzca no sólo a una mejor formación profesional, sino también a un mejor desarrollo humano personal y social.

1.3 Diferencias con la teoría de las inteligencias múltiples

La teoría del sistema de las racionalidades podría compararse con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, en el sentido de que ambas asignan racionalidad a sectores de la conducta que, aparentemente, no se circunscriben estrictamente a los mecanismos lógico-lingüísticos de cognición.

Gardner distingue, en su concepción, siete formas de inteligencia, a saber, lingüística, musical, lógica, matemática, espacial, cinestésico-corporal y personal. Sin embargo, entre ambas teorías hay grandes diferencias:

❖ El enfoque de Gardner es psicológico y el que se aplica al sistema de las racionalidades es filosófico-epistemológico. Mientras el enfoque de Gardner se aboca al estudio de los procesos mentales, el que aquí se intenta está dirigido al estudio del fundamento de los procedimientos propios del pensamiento y la acción. Dice Gardner:

> *"En primer lugar, busco ampliar las estipulaciones de la psicología cognoscitiva y desarrollista (las dos áreas con las cuales, como investigador, me siento más ligado). La expansión que favorezco mira, en una dirección, hacia las raíces biológicas y evolucionistas de la cognición; y en la dirección opuesta, hacia las variaciones culturales en la aptitud cognoscitiva. Según yo, las visitas al "laboratorio" del científico cerebral y al "campo" de una cultura exótica debieran ser parte del adiestramiento de los individuos interesados en la cognición y el desarrollo"*[117]

❖ A partir de la primera diferencia, diremos que el concepto central de Gardner es el de *inteligencia*, cuando el principal de nuestra teoría es el de *racionalidad*,

[117] H. Gardner, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, pp. 41-42

noción más afín a la tradición filosófica de la que proviene y de mayor peso como noción fundamental, pues no hay ninguna conducta racional que no sea inteligente pero sí hay conductas inteligentes que no son conductas racionales. (Por ejemplo, quien actúa moralmente mal, puede hacerlo muy inteligentemente, aunque carente de toda racionalidad teleológica por la cual nos trazamos fines universalmente deseables).

❖ En nuestro sistema de racionalidades y en tanto que la racionalidad práctica implica la teórica, los mecanismos lógico-lingüísticos nunca dejan de estar presentes en nuestra conducta. En cambio, para Gardner constituyen una forma de inteligencia "aparte" -la inteligencia lingüística- sin que su transversalidad le confiera algún carácter fundante en relación a las otras formas de inteligencia.

1.4 Visión general de los componentes del sistema

Hemos mencionado siete formas básicas de racionalidad teórico-práctica: ontológica, lógica, comunicativa, gnoseológica, teleológica, mesológica y *pedagógica*

Todas estas formas pueden agruparse, decíamos, en un sistema parcialmente ordenado en donde la realización de cada forma supone, al menos en parte, a la anterior.

La racionalidad lógica, supone la existencia de la racionalidad ontológica pues cuando ordenamos nuestro pensamiento, por ejemplo, cuando adoptamos los principios lógicos, lo hacemos en función de nuestro vínculo primario con el mundo.[118] La racionalidad comunicativa supone la racionalidad lógica por la cual adquirimos nuestras competencias argumentales, sin las cuales la comunicación no es posible. El diálogo, la argumentación y la exposición a la crítica protegen al conocimiento del dogmatismo y de cualquier otra forma de oscurantismo pues son los instrumentos de *criticidad* de los métodos científicos. La racionalidad gnoseológica supone la racionalidad comunicativa pues no hay conocimiento verdadero sin procedimientos para obtenerlo, es decir, no hay verdad sin método y el método implica intersubjetividad, confrontación, diálogo, o sea,

[118] Luego, es posible asistir al desarrollo de procesos lógicos puramente formales, independientes de la experiencia, pero aceptamos que el origen tanto de nuestros procesos simbólicos como de la lógica y la matemática como ciencias, es empírico. Ver George Sarton, *Historia de la ciencia*, pp. 51 y ss.

racionalidad comunicativa. La racionalidad teleológica supone la racionalidad gnoseológica porque sólo podemos trazarnos fines universalmente deseables, sobre la base del conocimiento del mundo y de nosotros mismos; si así no fuese, nos propondríamos metas imposibles o metas que incluyeran la opresión o el asesinato[119].

La racionalidad mesológica presupone la racionalidad teleológica; si no lo hiciera, intentaríamos adoptar medios inadecuados para obtener nuestros fines.

Por último, la racionalidad *pedagógica* es indispensable para poner en marcha el sistema; presupone todas las formas anteriores de racionalidad y brega por la circulación del conocimiento adquirido y la producción de nuevos conocimientos orientados axiológicamente hacia la meta de la defensa irrestricta de la vida digna en una sociedad éticamente organizada. A partir de esta base, la racionalidad *pedagógica* funda la Pedagogía como ciencia social crítica.

Cuadro Nº 3. Un esquema posible del sistema de metódica racional

[119] Mario Bunge, op. cit., p. 16

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Alberdi, J. B. [1998 (1870] *El crimen de la guerra*, en *Escritos póstumos de Juan Bautista Alberdi*, T. II. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Alberdi, J. B. (1920) *Obras selectas*. Buenos Aires, Librería de La Facultad.

Alberdi, J. B. (1842) *Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea.* http://www.hacer.org/pdf/Ideas.pdf

Alberdi, J. B. (1852) *Bases y puntos de partida para la reorganización nacional.* http://www.tucumanescultura.com.ar/Bases.pdf

Amín, S.. (1974) *El desarrollo desigual. Ensayo sobre las formaciones sociales del capitalismo periférico*, Barcelona, Fontanella.

Apel, K. (1991) *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós.

Apel, K. (1995) "La ética del discurso ante el desafío de la filosofía latinoamericana de la liberación", *Isegoría*, 1995, n°11, pp. 108-125.

Apple, M y Beane, J. (1997) *Escuelas democráticas*, 4° ed., Madrid, Morata.

Aponte Hernández, E. (2008) "Desigualdad, inclusión e inequidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021", en Didriksson A. y Gazzola L. (Ed.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC / UNESCO.

Ardiles, O. y otros. (1973) *Hacia una* Filosofía de la Liberación *latinoamericana*, Buenos Aires, Editorial Bonum.

Barreda, G. (1867) "Oración cívica".

http://www.ensayistas.org/antologia/XIXA/barreda/ Barreda, G. (1992) *Estudios*. 1ra. Ed. 1941. México. UNAM.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Baudelot, Ch. y Establet, R. (1999) *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.

Bernstein, B. (2001) *La estructura del discurso pedagógico*. 4° ed., Madrid, Morata. Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *La instrucción escolar en la América*

capitalista. Reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. México, Siglo XXI.

Bautista, J. J.: "Qué significa *pedagógica* de la liberación?" Prólogo al libro de Enrique Dussel, *La pedagógica latinoamericana*. La Paz. Instituto de estudios bolivianos/ UMSA Asdi/TB-BRC Team Bolivia Bilateral Research Cooperation , pp. 7-17.

Beigel, F. (2004). "Vida, muerte y resurrección de las 'teorías de la dependencia'".http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/critica/C05FBeigel.pdf 19 de mayo de 2009.

Beigel, F. (2008) "Teorías de la dependencia", en *Diccionario del pensamiento alternativo*, Buenos Aires, Biblos.

Bellocchio, M. (1998) *El espacio de la fundamentación. Una aproximación a las múltiples dimensiones de la realidad educativa*, Buenos Aires, Ed. Grilli.

Bellocchio, M. (2005) *La racionalidad pedagógica. Hacia una sociedad éticamente constituida.* México, Universidad de Colima, en prensa.

Bellocchio, M. (2007) *Estrategias para la construcción del conocimiento científico.* Jalisco, Universidad de Guadalajara.

Bellocchio, M. (2009) *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI.* México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Beorlegui, C. (2006) *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano: una búsqueda incesante de la identidad*, 2° ed., Bilbao, Universidad de Deusto.

Biagini, H.; Roig, A. (dirs.) (2008) *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires, Biblos.

Bohorquez, C. (2000) "Apel, Dussel, Wiredu y Eze: abordaje intercultural del ideal de justicia". *Revista de Filosofía*, 34. Maracaibo, 2000-1, pp. 7-16.

Bonilla, A. (1993) "El pensamiento latinoamericano y las celebraciones del V Centenario" en *Heteroglossia*, núm. 5. pp. 13-29.

Bonilla, A. y Vidiella, G. (2000) "Programas de posgrado en ética aplicada", en Obiols, G. y Rabossi, E. *La Enseñanza de la Filosofía en debate.* Buenos Aires, Novedades educativas.

Bonilla, A. (2003) “Filosofía y utopía en América Latina / Philosophy and Utopia in Latin America”, en Lobosco, Marcelo R. (comp.), *La resignificación de la ética, la ciudadanía y los derechos humanos en el siglo XXI*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 177-190 / 409-422. Bonilla, A. (2004) “La Utopía de Tomás Moro y el Descubrimiento de América”; *Nuestra Historia*, Volumen XXXI, Nº 51, pp. 5-34.

Bonilla, A. (2006) “¿Quién es el Sujeto de la Bioética?” en: Losoviz, A., Vidal, D., *Bioética y Salud Mental. Intersecciones y dilemas*. *Reflexiones sobre la vulnerabilidad*, pp. 77-88, Buenos Aires, Akadia.

Bonilla, A. (2007) “Ética, Mundo de la vida y migración”, en Salas Astrain, Ricardo (ed.), *Sociedad y Mundo de la vida (Lebenswelt). A la luz del pensamiento Fenomenológico Hermenéutico actual*, Santiago de Chile, Ediciones CCSH, pp. 27-57.

Bonilla, A. (2008) “Imágenes de nación y ciudadanías interculturales emergentes”, en Guerci de Siufi, Beatriz (comp.), *Filosofía, cultura y sociedad en el NOA*, San Salvador de Jujuy, EDIUNJu, pp. 27-34.

Bonilla, A.(2009) “Filosofía y educación”, en Ghiggi, Gomercindo; Pizzi, Jovino; Castro Pitano, Sandro de (Orgs.), *Diálogo crítico-educativo II. O sujeito educativo*, Pelotas, EDUCAT, pp. 201-222.

Bonilla, Alcira (2009) “La enseñanza de la ética en la formación de los profesores universitarios”. En Cerletti, Alejandro (Comp.). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, pp. 11-124, Buenos Aires, EUDEBA.

Bonilla, A. (2010) “Filosofía y violencia”, *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 38, julio, pp. 15-40.

Borón, Atilio. (1998). “Los nuevos Leviatanes y la polis democrática: neoliberalismo, descomposición estatal, y decadencia de la democracia en América Latina”, *Anuario Mariateguiano* (Lima), Vol. X, N°10.

Borón, Atilio. (2002). *Imperio & Imperialismo. Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri*, Buenos Aires, CLACSO.

Bunge, M. (1985) *Racionalidad y realismo*, Madrid, Alianza.

Bunge, M. (1986) *Seudociencia y filosofía*, Madrid, Alianza.

Burgos, E. (1985) *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia,* México, Siglo XXI.

Cabrera, J. (2004) "Dussel y el suicidio". *Dianoia*, vol. XLIX, N° 52, mayo.

Calvo, M. (2010) "La dictadura militar argentina en los libros de historia". http://educacionsecundaria.suite101.net/article.cfm/la-dictadura-militar-argentina-en-los-libros-de-historia

Camps, V. (2000) *Los valores de la educación*. 7ª. Ed. Madrid: Anaya.

Cardoso, F. H.; Faletto, E. (1975). *Dependencia y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Carr, W.; Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado,* Madrid, Martínez Roca.

Casali, C. (2008) "Filosofía de la Liberación", en Biagini, H.; Roig, A. *Diccionario del pensamiento alternativo*, Buenos Aires, Biblos.

Cerutti Guldberg, H. (1983) *Filosofía de la Liberación latinoamericana,* México, Fondo de Cultura Económica.

Cerutti Guldberg, H. (2000) *Diccionario de filosofía latinoamericana,* México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Clavijero, F. (1911) *Historia antigua de México,* México, Secretaría de Educación Pública.

Chávez Orozco, L. (1936) *La Educación Pública Elemental en la Ciudad de México durante el Siglo XVIII*. Tomo 1. México, Secretaría de Educación Pública.

Coombs, P. H;. Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non Formal Education can help*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.

Cullen, C. (1986) *Reflexiones desde América. T 1. Ser y estar: el problema de la cultura,* Rosario, Fundación Ross.

Cullen, C. (1986b) *Reflexiones desde América, II. Ciencia y sabiduría: el problema de la filosofía en Latinoamérica,* Rosario, Fundación Ross.

Cullen, C. (1996) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana,* Buenos Aires, Novedades educativas.

Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación,* Buenos Aires, Paidós.

Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación,* Buenos Aires, Paidós.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad doceneE.* Buenos Aires, La Crujía Ediciones.

Chávez Orozco, L. (1936) *La Educación Pública Elemental en la Ciudad de México durante el Siglo XVIII,* Tomo 1. México, Secretaría de Educación Pública.

Chilam Balam (2005), México, Fondo de Cultura Económica. http://books.google.com.mx/books?id=mBwlLSIboxIC&printsec=frontcover&dq=chilam+balam&cd=1#v=onepage&q&f=true

De la Vega, G. (1945) *Comentarios reales de los Incas*, Buenos Aires, EMECÉ.

Della Volpe, G. (1969) *Rousseau y Marx,* Barcelona, Martínez Roca.

Derrida, J., y otros (1998) *Márgenes de la filosofía,* Madrid, Cátedra.

Didriksson, A.; Gazzola, L. (ed.) (2008) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.* Caracas, IESALC / UNESCO.

Domenchonok, E. (1990) *Filosofía Latinoamericana. Problemas y tendencias,* Bogotá, Ediciones el Búho.

Dotti, E. (1980) *El mundo de Juan Jacobo Rousseau,* Buenos Aires, CEAL.

Dussel, E. (1965) "Iberoamérica en la historia universal", *Revista de Occidente,* 25, pp. 85-95.

Dussel, E. (1966) "Situación problemática de la antropología filosófica", *Nordeste,* Nro. 7, pp. 101-130.

Dussel, E. (1969) *El humanismo semita. Estructuras intencionales radicales del pueblo de Israel y otros semitas,* Buenos Aires, EUDEBA.

Dussel, E. (1967) *Hipótesis para una historia de la Iglesia en América Latina,* Barcelona, Stella.

Dussel, E. (1971) "Metafísica del sujeto y liberación". Ponencia para el II Congreso nacional de Filosofía, Córdoba, Argentina.

Dussel, E. (1970) "Para una de-destrucción de la historia de la ética", Santa Fe, *Universidad 80.*

Dussel, E. (1972) *La dialéctica hegeliana. Supuestos y superación o del inicio originario del filosofar.*. Mendoza, Ser y Tiempo.

Dussel, E. (1974) *Método para una* Filosofía de la Liberación. *Superación analéctica de la dialéctica hegeliana,* Salamanca, Sígueme.

Dussel, E. (1973) *Para una ética de la liberación latinoamericana.* Volumen I. Buenos Aires. Siglo XXI.

Dussel, E. (1973a) *Para una ética de la liberación latinoamericana*, volumen II: *Eticidad y moralidad*. Buenos Aires. Siglo XXI

Dussel, E. (1974) *El dualismo en la antropología de la cristiandad. Desde los orígenes hasta antes de la conquista de América*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe.

Dussel, E. (1974a) *América Latina: dependencia y liberación*, Buenos Aires, García Cambeiro.

Dussel, E. (1974b) *Método para una Filosofía de la Liberación,* Salamanca, Sígueme.

Dussel, E. y Guillot, D. (1975) *Liberación latinoamericana y Emmanuel Lévinas*, Buenos Aires, Editorial Bonum.

Dussel, E. (1975a) *El humanismo helénico*, Buenos Aires, EUDEBA,

Dussel, E. (1977a) *Filosofía ética latinoamericana*, Volumen I: *Presupuestos de una Filosofía de la Liberación,* México, Edicol.

Dussel, E. (1977b) *Filosofía ética latinoamericana*. Volumen II: *Accesos hacia una Filosofía de la Liberación,* México, Edicol.

Dussel, E. (1977) *Filosofía ética de la liberación*, volumen III: *De la erótica a la pedagógica*, México, Edicol.

Dussel, E. (1996 [1977]) *Filosofía de la Liberación*, 4ta, edición corregida, Bogotá, Nueva América.

Dussel, E. (1977b) *Periodización de las relaciones de Iglesia y Estado en América Latina*, Bogotá, Cehila.

Dussel, E. (1995 [1979]) *Introducción a la Filosofía de la Liberación*, 5ta, edición, Bogotá, Nueva América.

Dussel, E. (1979a) *Filosofía ética latinoamericana IV*, Bogotá, Universidad de Santo Tomás.

Dussel, E. (1980) *Filosofía ética latinoamericana V, Arqueológica latinoamericana, Una filosofía de la religión antifetichista*, Bogotá, Universidad de Santo Tomás,.

Dussel, E. (1983) "Más allá del culturalismo", en "Introducción general" a *Historia General de la Iglesia en América Latina*, Volumen I, Salamanca, Sígueme.

Dussel, E. (1984) "Cultura latinoamericana y Filosofía de la Liberación, (Cultura popular revolucionaria, más allá del populismo y del dogmatismo)", http://www,enriquedussel,org/txt/1984-149,pdf , Consultado el 9/10/2010.

Dussel, E. (1985) *La producción teórica de Marx*, México, Siglo XXI.

Dussel, E. (1990) *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana, Un comentario a la 3ª y 4ª redacción de El Capital*, México, Siglo XXI.

Dussel, E. (1992), 1492, *El encubrimiento del otro, El origen del mito de la modernidad*, Bogotá, Ediciones Anthropos.

Dussel, E.; Apel, K,-O; Fornet-Betancourt, R. (1992a) *Fundamentación de la ética y Filosofía de la Liberación*, México, Siglo XXI.

Dussel, E. (1993b) *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación*, México, Universidad de Guadalajara, México.

Dussel, E. (1994) *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación, Con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Dussel, E. (1996) *Filosofía de la Liberación*, Bogotá, Nueva América.

Dussel, E. (1998) "Autopercepción intelectual de un proceso histórico", *Revista Anthropos*, N°180, Madrid.

Dussel, E. (1998a) *Historia de la filosofía y Filosofía de la Liberación*, Bogotá, Nuestra América.

Dussel, E. (1999) "El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo (*sic*,) de la vida", En Heinz Dieterich y otros, *El nuevo proyecto histórico, Fin del capitalismo global*, Txalaparta, pp, 143-152, México, La edición cubana de

Ciencias Sociales, La Habana, 2000, pp, 197-207, localizado el 5 / 09/ 2011, en internet:
http://www,ciberian,net/tiduamx/lecturas,bas/Dussel,pdf

Dussel, E. (2000) *Ética de la liberación, en la edad de la globalización y la exclusión*, 3 ed. Madrid, Trotta.

Dussel, E. (2000) "Europa, modernidad y eurocentrismo", Artículo localizado el 03/ 07/ 2011, en:
http://www,ram-wan,net/restrepo/decolonial/21-dussel-europa,%20modernidad%20y%20eurocentrismo,pdf

Dussel, E. (2001) *Hacia una filosofía política crítica*, Bilbao, Desclée des Brouwer.

Dussel, E. (2002) "«Estado de guerra» permanente y razón cínica", Artículo localizado el 26 de junio de 2011, en:
http://www,archivochilE.com/Imperialismo/doc_poli_imperial/USdocimperial0003,pdf

Dussel, E. (2004) "La China (1421-1800), Razones para cuestionar el eurocentrismo", Artículo localizado el 05/05/2011, en:
http://www,enriquedussel,org/txt/china-dussel,pdf

Dussel, E. (2006) *Filosofía de la cultura y la liberación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Dussel, E. (2007) *Política de la liberación*, Madrid, Trotta.

Dussel, E. (2008), "Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad", *Tabula Rasa*, Nro, 9, pp, 153-197.

Dussel, E. (2009) *La pedagógica latinoamericana*, La Paz, Instituto de estudios bolivianos/ UMSA Asdi/TB-BRC Team Bolivia Bilateral Research Cooperation.

Dussel, E.; Mendieta E.; Bohorquez, C. (2009a) *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*, México, Siglo XXI.

El Universal, diario en versión digital, localizable en:
http://www,eluniversal,com,mx/notas/346556,html

Franco, F. (1973) *El hombre: construcción progresiva, La pedagogía de Paulo Freire*. Madrid, Marsiega.

Fernandes, F. (1949), *A Organizaçao Social dos Tupinambás*. San Pablo. Inst. Progresso, Editorial.

Fernandes, F. (1952) "A Funçao Social da Guerra na Sociedade Tupinambá", *Revista do Museu Paulista*, Nueva Serie. Vol. VI pp. 7-423.

Feuerbach, L. (1976) *Principios de filosofía del futuro*, Barcelona, Editorial Labor.

Fornet, E. (Dir.) (1987) *Filosofía de Hispanoamérica, Aproximaciones al panorama actual*, Barcelona, PPU.

Fornet-Betancourt, R. y Senent, J. A., (Eds.). (2004) *Filosofía para la convivencia.* Caminos de diálogo Norte-Sur. Sevilla, Editorial Mad.

Fornet-Betancourt, R. (2009) «La filosofía de la revolución y marxista», en Dussel: *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*, México, Siglo XXI, pp. 362-376.

Fornet-Betancourt, R. (2009) *Modelos de teoría liberadora en la historia de la filosofía europea*, Hondarribia, Editorial Hiru.

Freire, P. (1972) *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.

Freire, P. (1981) *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México, Siglo XXI.

Freire, P. (1999) *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.

Freire, P. (2005 [1970]) *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

Freire, P. (1996) *Pedagogía de la esperanza*, 1993, México, Siglo XXI.

Freire, P. (1996a) *Política y educación*, México, Siglo XXI.

Fromm, E. (1962) *Marx y su concepto del hombre. Karl Marx: manuscritos económicos-filosóficos*, México, Fondo de Cultura Económica.

Frondizi, R.; Gracia, J. (1975) *El hombre y los valores en la filosofía latinoamericana del Siglo XX*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Gaos, J, (1992). *Obras Completas*, Tomo IX: *Sobre Ortega y Gasset y otros trabajos sobre historia de las ideas en España y en la América Española*, México, UNAM.

García, J.; Guardia, G. B, (eds.) (2002), *Historia de las mujeres en América Latina*, Murcia, Universidad de Murcia.

Gazzola A.; Didriksson, A. (eds.) (2008) “Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y caribeña” en *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, IIESALC, UNESCO.

Gómez Martínez, J. (1998). “Leopoldo Zea: El hombre y su obra”, Artículo consultable en: http://www,ensayistas,org/filosofos/mexico/zea/zea-introdc,htm

Gonzalbo, P. (1985) "Ordenanzas de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir, y contar (8 de enero de 1601)", en *El humanismo y la educación en la Nueva España*, México, SEP/El Caballito.

Gracia, J., E.; Rabossi; E.; Villanueva, E.; Dascal, M. (comp.) (1985) *El análisis filosófico en América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.

Gracia, J.; Jaksic I. (1988) *Filosofía e identidad en América Latina*, Caracas, Monte Ávila Editores.

Guadarrama González, P. (1986) “Reflexiones sobre la filosofía latinoamericana de la liberación”, *Prometeo* Nº 6.

Giroux, H. (*1992) Teoría y Resistencia en educación, Una pedagogía para la oposición*. Prólogo de Paulo Freire, México, Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (1993) "Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism", en McLaren, P.; Leonard, P. (eds) *Paulo Freire: a Critical Encounter*, London / New York, Routledge.

Giroux, H. (2005) *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*, Madrid, Popular.

Guy A. (1987) “Importancia y actualidad de la filosofía hispanoamericana”, en Fornet-Betancourt, R. (Dr.), *Filosofía de Hispanoamérica, Aproximaciones al panorama actual*, Barcelona, PPU.

Habermas, J. (1966) *Teoría y praxis, Ensayos de filosofía social*, Buenos Aires, Sur.

Habermas, J. (1989) *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus.

Hardt, M.; Negri, A. (2002) *Imperio*, Buenos Aires, Paidós.

Hegel, F. [1989 (1837)], *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Madrid, Alianza Editorial.

Hegel, F. (1980) *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, México, Porrúa.

Heidegger, M. (1980) *Ser y tiempo,* México, Fondo de Cultura Económica.

Hinkelammert, F. (1981) *Las armas ideológicas de la muerte,* 2° ed., San José de Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).

Hinkelammert, F. (1984) *Crítica de la razón utópica*, San José de Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).

Hinkelammert, F. (1990) *Democracia y totalitarismo*, 2 ed, San José de Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).

Hinkelammert, F. (1995) *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión,* San José de Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).

Hinkelammert, F. (1999) *El huracán de la globalización*, San José de Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).

Hinkelammert, F. (2002) *Crítica de la razón utópica*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

Hobsbawm, E. (2002) "Las guerras del siglo XX", *La Jornada*, 24 de marzo.

Ingenieros, J. (1908 [1962]) *Crónicas de Viaje. Obras Completas,* Vol., 8, Buenos Aires, Ediciones Mar Océano.

Jaeger, W. (1971) *Paideia*, México, Fondo de Cultura Económica.

Kant, E. (1968) *Geografía física,* Madrid, Aguilar.

Kant, E. (1991) *Antropología en sentido pragmático*, Madrid, Alianza.

Kant, E. (1988 [1911]), *Sobre Pedagogía*, Trad. y comp. L. Luzuriaga, Texto localizable en:

http://presencias,net/indpdm,html?http://presencias,net/educar/ht1055b,html

Kant, E. (1983) *Pedagogía*, Madrid, Akal.

Kobayashi, J. M. (1985), "La educación en la Nueva España del siglo XVI", en *La educación como conquista*, México, El Colegio de México.

Kohlberg, L. (1992), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

Konetzke, R. (1953) *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica,* T. 1, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Korn, A. (1940), *Influencias filosóficas en la evolución nacional*, En *Obras*, T, II, La Plata, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata.

Lavrin, A.; Loreto, R. (eds.) (2002) *Monjas y beatas: la escritura femenina en la espiritualidad barroca novohispana: siglos XVII y XVIII*, México, Universidad de las Américas.

Edición digital: Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006, Consultado el 10 de enero de 2010.

http://www,cervantesvirtual,com/servlet/SirveObras/00360622088082640932268/p0000001,htm

Lafont, C. (1993) *La razón como lenguaje. Una revisión del "giro lingüístico" en la filosofía del lenguaje alemana*, Madrid, Visor.

Larroyo, F. (1979) *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.

La Jornada, diario en versión digital consultada el 19 de mayo de 2007:

http://www,jornada,unam,mx/2007/05/19/index,php?section=sociedad&article=032n3soc

La Jornada, diario en versión digital consultada 15 de octubre de 2007, localizable en:

http://www,jornada,unam,mx/2007/10/15/index,php?section=sociedad&article=044n1soc

León-Portilla, M. (1970) *El reverso de la conquista, Relaciones aztecas, mayas e incas*, México, Editorial Joaquín Mortiz.

León-Portilla, M. (2008) *Visión de los vencidos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Lenkersdorf, C. (2002) *Filosofar en clave tojolabal*, 1ra, Reimpresión, 2005, México, Miguel Ángel Porrúa.

Lévinas, E. (1977) *Totalidad e infinito*. *Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme.

Lévinas, E. (1995) *Difficile Liberté, Essais sur le judaïsme*, Paris, Le Livre de Poche.

Libanio, J. (1989) *Teología de la liberación, Guía didáctica para su estudio*, Santander, Sal Terrae.

Luz y Caballero, J. de la, (1945) *Obras Completas*, La Habana, Universidad de La Habana.

MacIntyre. A. (1991) *Historia de la ética*, Barcelona, Paidós,

McLaren, P. (1991). "La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño", en Norbert Lechner y otros, *Modernidad y postmodernidad en educación*, México, UAS /UAEM.

McLaren, P. (2008) *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, 2° ed., México, Siglo XXI.

Marcuse. H. (1985) *El hombre unidimensional, Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, México, Planeta Agostini.

Mendieta, E. (2001) "Política en la Era de la Globalización: Crítica de la Razón Política de Enrique Dussel", Introducción a *Hacia una filosofía política crítica*, de Enrique Dussel, Bilbao, Desclée des Brouwer.

Marx, K. [1981 (1841)] *Tesis doctoral, Diferencia entre la filosofía de la naturaleza de Demócrito y Epicuro,* México, La nave de los locos.

Marx, C.-Engels, F. [1978(1845-6)] *Acerca del colonialismo,* Madrid, Jucar.

Marx, K. (1971), *Fundamentos de la crítica de la economía política,*. La Habana, Instituto Cubano del Libro.

Marx, K. (1972), *El Capital, Crítica de la economía política*, T, I, Trad, de Wenceslao Roces, México, Fondo de Cultura Económica,

Marx, K. (2001) *Manuscritos económico filosóficos de 1844,* Fuente del texto digital: Biblioteca Virtual Espartaco; localizado el 19 de mayo de 2009, en: http://www,marxists,org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/index,htm

Medina, J. T. (1958) *Historia de la imprenta en los antiguos dominios españoles de América y Oceanía,* Santiago de Chile, Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina.

Montessori, M. (1913) *Il método della pedagogía scientifica, applicato a l'educazione infantile.* Città di Castello, Casa Editrice S, Lapi.

Mora, J. (1949) *El clero, la educación y la libertad*, México, Empresas.

Mosterín, J. (1987) *Racionalidad y acción humana*, Madrid, Alianza.

Navarrete Linares, F. (Coord.) (1994) *Hijos de la Primavera: vida y palabras de los hijos de América*, México, Fondo de Cultura Económica.

O´Cádiz, M.; Wong, P.; Torres, C. (1998) *Education and Democracy: Paulo Freire. Social Movements and Educational Reform in São Paulo*, Boulder, Colorado, Westview.

Obiols, G.; Rabossi, E. (Comp.) (2000) *La Enseñanza de la Filosofía en debate. Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de la Filosofía*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Pain, A. (1992) *Educación informal: el potencial educativo de las situaciones cotidianas*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Palacios, J. (1978) *La cuestión escolar*, Barcelona, Editorial Laia.

Pascal, B. (1814) *Pensées, fragments et lettres, Andrieux Editeur*, Paris, Versión digitalizada por Google libros y localizado el 26 de julio de 2010, en: *http://books,googlE.com/books?id=hzYaAAAAYAAJ&pg=PA134&dq=ne+pouvant+faire+que+ce+qui+est+juste&hl=es&ei=vU9zToHzJ8rUgQfpj63PDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEwQ6AEwBQ#v=onepage&q=ne%20pouvant%20faire%20que%20ce%20qui%20est%20juste&f=false*

Passeron, J.; Bourdieu, P. (1973) *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Labor.

Paz, O. (1982) *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*, México, Fondo de Cultura Económica.

Platón (1969) *Diálogos*, México, Porrúa.

Popkiéwitz, T. (1998) *Paradigma e ideología en investigación educativa, Las funciones sociales del intelectual*, Madrid, Mondadori.

Ponce. A. (2000) *Educación y lucha de clases*, 2000, México, Fontamara.

Ponce. A. (1975) *Humanismo burgués y humanismo proletario*, Buenos Aires, Cartago.

Puiggrós, A. (1997) *Qué pasó en la Educación Argentina: Desde la Conquista hasta el Menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz.

Revista Cubana de Ciencias Sociales, (1988), N° 17, La Habana.

Revista de Occidente, (1965), Nº 25, Madrid.

Ricoeur, P. (1990) *Historia y verdad*, Ediciones Encuentro, Madrid.

Rodríguez Cruz, A. (1986) "La enseñanza de la filosofía en Hispanoamérica, durante la época colonial", en Heredia Soriano, A. (ed.), *Actas del V Seminario de Historia de la Filosofía española*, Salamanca, Universidad de Salamanca.

Rodríguez Kauth, A. (2001) "El racismo en el pensamiento de José Ingenieros", México, *Revista Digital Universitaria*, 30 de septiembre. Artículo localizado, el 2 de octubre de 2009, en:

http://www,revista,unam,mx/vol,2/num3/art2/index,html

Roig, A. (1981) *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, Versión digital (2004) autorizada por el autor Localizado el 19 de mayo de 2009, en:

http://www,ensayistas,org/filosofos/argentina/roig/teoria/

Roig, A.; Biagini H. (2008) *Diccionario del pensamiento alternativo*, Buenos Aires, Biblos.

Rousseau, J. (1754), *Segundo discurso*, en Dotti, J. (1980), *El mundo de Juan Jacobo Rousseau*, Buenos Aires, CEAL.

Rousseau, J. (1756) *Carta a Voltaire*, 18-VIII, en Dotti, J, (1980), *El mundo de Juan Jacobo Rousseau*, CEAL, Bs, As.

Rubial García, A. (1998) *Sor Juana y su mundo: una mirada actual, Memorias del congreso internacional*, México, Claustro de Sor Juana/UNESCO/Fondo de Cultura Económica.

Ruggiero, R. (1978) *Los conquistadores*, Buenos Aires, Editorial Huemul.

Salazar Bondy, A. (1966) *La cultura de la dependencia*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

Salazar Bondy, A. (1968) *¿Existe una filosofía de nuestra América?* México, Siglo XXI.

Sánchez Vázquez, A. (1970) *Rousseau en México*, México, Grijalbo.

Saxe-Fernández, J.; Petras, J.; Veltmeyer, H.; Núñez, O (2001) *Globalización, imperialismo y clase social*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.

Scanonne, J. (S/F), "Actualidad y futuro de la Filosofía de la Liberación", Artículo localizado el 10 de octubre de 2010, en: http://www,afyl,org/scannonE.pdf

Sepúlveda, J. (1987) *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios* México, Fondo de Cultura Económica.

Shelkshorn, H. (2000) "La Filosofía de la Liberación, en Latinoamérica, al finalizar el Siglo XX", Artículo localizado el 16 de marzo de 2003, en: http://lit,polylog,org/1/esh-es,htm

Sobrevilla, D. (1986) *Repensando la tradición occidental*, Lima, Amaru.

Sobrevilla, D. (1996) *La filosofía contemporánea en el Perú*, Lima, Carlos Matta, ed.

Sosa, J. (1945) *17 educadores de América*, Montevideo, Ed. Pueblos Unidos.

Soustelle, J. (1956) *La vida cotidiana de los aztecas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Steiner, G. (1991) *En el castillo de Barba Azul, Aproximación a un nuevo concepto de cultura*, Barcelona, Gedisa.

Stramiello, C. (2000) Término 'Educabilidad' en Cerutti, G, *Proyecto Diccionario del Pensamiento Alternativo 2*, artículo localizado el 27 de marzo de 2009, en: http://www,cecies,org/articulo,asp?id=219

Sudar, P. (1981) *El rostro del Pobre. "inversión del ser" y revelación del "más allá del ser" en la filosofía de Emmanuel Lévinas, Su resonancia en la filosofía y la teología de la liberación latinoamericana,* Buenos Aires, Editora Patria Grande.

Tola, F.; Salamanca, C. (2008) "Pueblos indígenas", En Biagini, H,; Roig, A. *Diccionario del pensamiento alternativo*, Buenos Aires, Biblos, pp. 436-438.

Trilla I Bernet, J. (2005) "Relaciones entre la educación formal, la no formal y la informal", Artículo localizado el 9 de junio de 2007, en: http://mail,udgvirtual,udg,mx/biblioteca/bitstream/20050101/954/1/Relaciones_entre_la+educacion_formal,pdf

Theunissen, M. (1984) *The Other, Studies in the Social Ontology of Husserl, Heidegger, Sartre and Buber,* Massachusetts, MIT Press,

The Lancet: http://www,thelancet,com/journals/lancet/article/PIIS0140673609607418/table?tableid=tbl3&tableidtype=table_id&sectionType=red

UNESCO, (2002) *Informe Regional 2002, Estadísticas de la Educación*, UNESCO, París.

Toro, A. de (ed.) (1997) *Postmodernidad y postcolonialidad, Breves reflexiones sobre Latinoamérica*, Theorie und Kritik der Kultur und Literatur, Frankfurt, Verveurt Iberoamericana.

Trilla Benet, J. (1985) *La educación fuera de la escuela*, Madrid, Ed. Planeta.

Turgot, A. (1998) *Cuadro filosófico de los progresos sucesivos del espíritu humano y otros discursos*, México, Fondo de Cultura Económica.

Varela, F. (1935) *Educación y patriotismo*, La Habana, Ministerio de Educación /Secretaría de Cultura.

Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Crítica / Grijalbo.

Villoro, L. (1979) *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, Ediciones de la Casa Chata,

Weinberg, G. (1981) *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina, Nueva versión*, Buenos Aires, CEPAL.

Wachtel, N. (1976) *Los vencidos, Los indios del Perú frente a la conquista española, (1530-1570)*, Madrid, Alianza Editorial.

Zea, L. (1942) "En torno a una filosofía americana", *Cuadernos americanos* V, 3, mayo-junio, pp. 63-78.

Zea, L. (1972) *América como conciencia*, México,Universidad Autónoma de México.

Localizado el 5 de noviembre de 2007, en:

http://www,ensayistas,org/filosofos/mexico/zea/bibliografia/acc/VI,htm

Zea, L, (2003) *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona, Ariel, Versión digital consultada el 22 de octubre de 2010:

http://www,ensayistas,org/filosofos/mexico/zea/pla/

ÍNDICE

Introducción 2
a. Marco teórico 3
b. Hipótesis 6
c. Objetivos 7
d. Justificación 8
e. Estado de la cuestión 11
f. Organización y metodología 13
g. Resumen del contenido 16

Capítulo 1: La Filosofía de la Liberación en el contexto del pensamiento latinoamericano y europeo 23
1. 1 ¿A qué se llama 'filosofía'? Diferencias con la noción de 'pensamiento filosófico' y 'movimiento filosófico' 24
1.2 ¿A qué se llama 'filosofía latinoamericana'? 30
1.2.1 ¿A qué se llama "Filosofía latinoamericana de liberación"? 33

Capítulo 2: La filosofía de Enrique Dussel. Referencias europeas y latinoamericanas 41
Enrique Dussel: vida, obra y pensamiento 42
2.1.1 La formación de un pensamiento propio 43
2.1.2 Hacia la filosofía de la liberación: la politización de la filosofía heideggeriana 45
2.2 Vínculo con otros filósofos europeos 46
2.3 La crítica al sistema vigente 51
2.4 Actualidad de las teorías de la dependencia 53
2.5 La influencia de Franz Hinkelammert 56
2.6 Síntesis de la producción teórica de Enrique Dussel 60

Capítulo 3: Síntesis de las ideas pedagógicas en América Latina Hasta el Siglo XIX 66
3.1 La pedagogía latinoamericana. Modelos educativos, educación y *pedagógica* 67
3.2 Periodización de la pedagogía latinoamericana 70
3.2.1 Mayas, Aztecas, Incas y Guaraníes 70
3.2.2. La "pedagogía de la conquista" 84
3.2.3 Siglo XVII: El barroco latinoamericano y novohispano 92
3.2.4 Siglo XVIII: La Ilustración latinoamericana 97
3.2.5 Siglo XIX: El positivismo 102

Capítulo 4: Principales experiencias latinoamericanas de educación popular. Hacia el Siglo XX: de la Totalidad a la Alteridad 109
4.1 ¿Qué significa 'pueblo' para la *pedagógica* Latinoamericana? 110
4.2 La educación popular en América Latina 111
4.3 Paulo Freire 118

4.3.1 La metodología freireana: un ejemplo 119
4.3.2 La práctica pedagógico-política 122
4.4 Enrique Dussel en relación con Paulo Freire 124

Capítulo 5: Relaciones entre la Pedagógica y la Ética en la filosofía de Enrique Dussel 127
5.1 La pedagógica y la ética, en la filosofía de Enrique Dussel 128
5.2 La conciliación de "lo universal abstracto" con "la realidad compleja y concreta" 134
5.3 Crítica de las pedagogías funcionales al sistema. Los criterios dusselianos de evaluación 144

Capítulo 6: La presencia de la Pedagógica en la Ética de 1998 148
6.1 Rigoberta Menchú 149
6.2 La verdad en la ética de la liberación 152
6.3 El criterio material universal y la *pedagógica* 153
6.4 El Principio material universal de la ética y la pedagógica 158
6.5 Esquema global de la ética de la liberación 160
6.6 El principio formal moral universal 163
6.7 El principio de factibilidad ética 164
6.8 El principio crítico material 165
6.9 El principio moral crítico de la inter-subjetividad anti-hegemónica o el principio crítico-discursivo de validez 167

Capítulo 7: Enrique Dussel. El Ejercicio de la *pedagógica* 170
7.1 El ejercicio de la pedagógica 171
7.1.1 Desenmascaramiento de relatos "oficiales" 171
7.1.2 Identificación de mitos y falacias 173
7.1.3 Detección de diversos matices semánticos, en un mismo término 174
7.1.4. Polémicas con representantes de filosofías eurocéntricas 176
7.1.5 Utilización de recursos didácticos como permanente actualización de los contenidos tratados, elaboración de síntesis, índices, exposición de sus obras en internet, etc. 178

Conclusiones 180

ANEXO 1: La racionalidad pedagógica 183
BIBLIOGRAFÍA 197