

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

✓ "Aportes de Enrique Dussel a la Teoría Pedagógica Latinoamericana.
Análisis y crítica de la modernidad"

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Miguel Ángel González Melchor

Director de tesis: Mtro. Mario Aguirre Beltrán

México, D.F.

Mayo de 2014

DEDICATORIAS

A la deidad que desde Juquila siempre cuida de mí.

A mi madre Profra. Crispina Melchor Chavarría, comprometida en todos los ámbitos de su vida, madre, profesionista, luchadora, social y sobre todo amiga, su ejemplo, congruencia, amor, solidaridad y permanente apoyo me acompañan siempre donde quiera que vaya. Por ayudarme a levantarme en cada tropiezo de mi trayectoria, y sobre todo por su esperanza y alegría por la vida, gracias.

A mi hermano, Mtro. Jesús Carlos González Melchor, compañero de aventuras y que en los últimos años no sólo hemos recorrido kilómetros, también hemos deconstruido nuestras creencias.

A mis queridos abuelos maternos, Josefina A. Chavarría y Alejandro Melchor Leyva, quienes lamentablemente están físicamente ausentes en este mundo, su esfuerzo y sacrificio cotidiano son de mis primeras enseñanzas en la vida.

A mi primo Alberto Cuauhtémoc Torres Melchor, su nobleza y permanente lucha en la vida han sido toda una inspiración en mi existencia.

A mi padre, José Carlos González Castellanos.

A la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), a sus integrantes perseguidos, exiliados, encarcelados, golpeados, torturados, asesinados; quienes fueron traicionados por aquellos mismos a quien en un principio defendieron, y que lucharon por un mundo más justo, mejor.

Brno-Praga, Česká Republica verano del 2013- México D.F primavera 2014.

A Inti

*estás muerto
estás vivo
estás cayendo
estás nube
estás lluvia
estás estrella*

*donde estés
si es que estás
si estás llegando*

*aprovecha por fin
a respirar tranquilo
a llenarte de cielo los pulmones*

*donde estés
si es que estás
si estás llegando
será una pena que no exista Dios*

*pero habrá otros
claro que habrá otros
dignos de recibirte*

Consternados Rabiosos. Mario Benedetti.

A Maricela

*Quien pese a todo,
no pudo evitarlo, y ha guardado del
mundo solo un lugar tranquilo.*

*Láska se neprojevije touhou po milování
(tato tohua se vztahuje na nespočetné množství
žen), ale touhou po společném spánku (tato
touha se vztahuje jen k jedine ženě)*

Nesnesitelná lehkost bytí. Milan Kundera

AGRADECIMIENTOS

Sólo me resta agradecer a la gente que hizo posible que este trabajo pudiera culminar, en primera instancia a mis profesores que tan paciente y dedicadamente ayudaron en mi formación académica; mención especial al Dr. Enrique Dussel, quien en el transcurso de varios seminarios en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en la UAM-I, disipó mis dudas y alentó con su discurso a que mi interés por el tema siempre fuese en aumento. Su disciplina, congruencia académica y teórica han sido y son referentes permanentes para mí, así como su calidez humana.

Al Mtro. José Ignacio Palencia, profesor de la FFYL, quien en varios seminarios y gracias a lo que parecía una inagotable paciencia de su parte, logró que entendiera a un autor tan importante en la historia de la filosofía como Hegel.

A mi asesor de tesis, Mtro. Mario Aguirre Beltrán, quien me apoyó decididamente desde el primer momento en que le planteé mi proyecto; paciente, amable y siempre solidario, sin su confianza, mediación y guía este trabajo no hubiese sido posible.

A mis lectores, Dr. Fernando Osnaya Alarcón, profesor abierto al diálogo, receptivo y comprometido con sus estudiantes, con quien tuve la fortuna y oportunidad de intercambiar opiniones en el seminario de la MDE que cursé bajo su dirección.

Al Dr. Antonio Carrillo Avelar, amable en su trato y puntual en sus apreciaciones teóricas, siempre buscando la mejor realización académica, su apoyo y orientación han sido parte importante en este proceso.

Al Dr. Fernando Monroy Dávila, su experiencia y apoyo fueron fundamentales para la culminación de este trabajo, su disposición al intercambio de ideas y discusiones teóricas me aportaron diversos elementos en mi formación académica.

A la Mtra. María del Refugio Plazola, su disposición y amable trato me permitieron finalizar de manera satisfactoria.

A mi amiga y compañera de trabajo, Alejandra Hernández, empática y solidaria en una de las etapas más difíciles de mi vida, cuyas charlas interminables, me ayudaron a ver desde una perspectiva diferente los problemas que parecían no tener solución. Las palabras de aliento, llamadas de atención y su alegría son siempre faros de luz.

A Raquel Aguilar, amiga entrañable, su fuerza, entereza y solidaridad me permitieron continuar en donde parecía no haber camino.

Agradezco a la UPN, unidad Ajusco, institución que me otorgó el espacio académico para desarrollar este trabajo.

Cabe mencionar que si bien es cierto hay innumerables personas que influyeron en varios ámbitos de mi formación tanto académica como personal, los errores de apreciación y posicionamiento teórico en el presente trabajo son sólo míos.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1 ACERCA DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1.1 LA CONFORMACIÓN DE MI YO EDUCADOR	14
1.2 REFERENTES BIOGRÁFICOS DE ENRIQUE DUSSEL (1934-)	20
1.3 LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN.....	27
1.4 ENRIQUE DUSSEL AMBROSINI Y LA ÉTICA DE LA LIBERACIÓN	29
CAPÍTULO II. CRÍTICA DE LA MODERNIDAD.....	44
2.1 ¿QUÉ ES LA MODERNIDAD?	45
2.2 HEGEL Y LA MODERNIDAD	50
2.3 LA MODERNIDAD Y SU PERIODIZACIÓN SEGÚN ENRIQUE DUSSEL.....	51
2.4 CRÍTICA A LA MODERNIDAD. LA CUESTIÓN DE LA POSMODERNIDAD	55
2.5 MÁS ALLÁ DE LA POSMODERNIDAD. LA TRANSMODERNIDAD.....	59
CAPÍTULO III. EL DEBATE SOBRE LA PEDAGOGÍA	61
3.1 SOBRE LA CONDICIÓN DE LA PEDAGOGÍA	61
3.2 SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	64
3.3 ¿A QUÉ SE LE LLAMA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN?	67
3.4. LA CUESTIÓN DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA.	68
CAPÍTULO IV. LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA.....	70
4.1 LA DIFERENCIA ENTRE LA PEDAGÓGICA Y PEDAGOGÍA.....	70
4.2 LA CUESTIÓN DE LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA.....	71
4.3 LA PEDAGÓGICA SIMBÓLICA	72
4.5 LÍMITES DE LA INTERPRETACIÓN DIALÉCTICA DE LA PEDAGÓGICA.	75
4.5.1 <i>El ser del mecanismo de la dominación cultural</i>	75
4.5.2 <i>Rousseau y el proyecto pedagógico burgués.</i>	76
4.6 DESCRIPCIÓN METAFÍSICA DE LA PEDAGÓGICA	81
4.6.1 <i>Superación de la Ontología Pedagógica</i>	81
4.6.2 <i>Dialéctica y analéctica en el sistema filosófico de Enrique Dussel</i>	85
4.6.3 <i>El tête a tête (cara a cara pedagógico)</i>	88
4.6.4 <i>La figura maestro-discípulo</i>	90
4.7 LA ECONOMÍA PEDAGÓGICA.	91
4.7.1 <i>La proximidad, el cara a cara en la Economía Pedagógica</i>	92
4.8 ETICIDAD DEL PRO-YECTO PEDAGÓGICO.	98
4.8.1 <i>¿A qué se refiere la eticidad del pro-yecto pedagógico?</i>	98
4.8.2 <i>Diversidad de los proyectos pedagógicos</i>	99
4.8.3 <i>Posibilidad del proyecto pedagógico de Liberación</i>	100
4.9 LA MORALIDAD DE LA PRAXIS DE LIBERACIÓN PEDAGÓGICA.....	104
4.9.1 <i>Praxis de la Liberación Pedagógica</i>	104
4.9.1 <i>El ethos de dominación</i>	106
CONSIDERACIONES FINALES.....	110
REFERENCIAS	115

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de mis filias en tres grandes ámbitos: la pedagogía, la historia y la filosofía; los cuales integré gracias a un texto en particular y que abordo como tema central: *La Pedagógica Latinoamericana*, de Enrique Dussel Ambrosini.

Dicho texto es complejo en sí, parte de una visión distinta y de una deconstrucción, tanto en el campo de la historia, como en el de la filosofía y la pedagogía. Sin embargo, no se limita a hacer una crítica pues trata de ir más allá y fundamenta una propuesta con pretensión de validez no sólo para América Latina, sino también para todo aquel excluido de la totalidad vigente.

El proyecto pedagógico imperante, cuyo inicio se da en el periodo de la modernidad y tiene su continuidad en la posmodernidad, tiene que ser superado, estar acorde con las necesidades de nuestra sociedad e ir más allá, por ello también el autor habla de transmodernidad –en contraposición a la modernidad y posmodernidad–, una propuesta teórica ambiciosa, discutida en numerosos foros con diversos intelectuales.

El utilizar la biografía como un primer acercamiento al pensamiento de Enrique Dussel se fundamenta en el hecho de que la vida y obra de un intelectual “no pueden tratarse como si estuvieran separadas por tabiques, ni tampoco reducirse a un solo nivel”¹, Beorlegui, al trabajar sobre el desarrollo de la filosofía de Dussel indica que dicha obra “está frecuentemente entremezclada con referencias

¹ Dosse, François, 2007, p. 387, datos completos en la bibliografía. En los diferentes capítulos de dicha obra se encuentra el debate de la importancia de la biografía, por ejemplo en el capítulo VI el autor plantea la importancia de revisar la vida del personaje o si únicamente con el estudio de sus obras basta para conocer su legado, también caracteriza tres etapas o edades de la biografía, siendo la tercera, la edad hermenéutica la que mejor se adecua al presente trabajo, ya que como asevera Dosse, “toda vida es una mezcla inestable entre fabulación y experiencia de vida”. *Ibidem*, p.55

autobiográficas”², incluso, en una entrevista realizada en marzo del 2007 Dussel comenta que “el pensar de un filósofo inicia antes de su nacimiento”.³

Desde diferentes perspectivas epistemológicas se muestra la caracterización de Pedagogía, Ciencias de la Educación y Pedagógica, en sus posibles semejanzas y diferencias. Sin embargo, no se da por concluido el debate, ya que solamente se espera establecer directrices claras para tener una postura al respecto.

Uno de los aspectos que no se pueden soslayar es la importancia en los ámbitos filosófico y pedagógico, por lo cual la relevancia de contextualizar al autor dentro de un movimiento filosófico latinoamericano a partir de la década de los 60, los problemas en su construcción y fundamentación dará como resultado una filosofía genuina:

La filosofía y su historia en América Latina, es una filosofía que critica la realidad opresiva. No es de ninguna manera la repetición de la filosofía europea, sino que es recreación sociohistórica, en permanente estar alerta y comprometida con los seres humanos, sobre una situación deshumanizada, donde los sujetos concretos se diluyen y desaparecen, y en consecuencia su historia.⁴

El segundo ámbito, el pedagógico, es fundamental, puesto que no se centra únicamente en el contexto escolar, sino abarca además los diferentes momentos e instituciones que conforman al sujeto, ya que, de acuerdo con François Dosse, ver totalmente al hombre como un producto cultural e histórico⁵, ayuda a su mejor comprensión.

² Beorlegui, 2006, p.730

³ Entrevista otorgada el 28 de marzo de 2007, en la Universidad Veracruzana. Puede verse un fragmento de dicha entrevista en la siguiente página electrónica <http://www.enriquedussel.com>

⁴ Magallón, Mario, 2007, p.126

⁵ Cfr. Dosse, *op.cit.* cap. IV.

La construcción del objeto de investigación

El planteamiento del problema

A mediados del siglo XX en América Latina se dieron importantes procesos históricos, movimientos revolucionarios que intentaron una reivindicación de las mayorías que se encontraban, y aún se encuentran, en condiciones de pobreza.

Es este proceso histórico geopolítico que emergen intelectuales latinoamericanos en todos los ámbitos, uno de ellos, Enrique Dussel⁶ quien ha analizado varios aspectos –como el que nos ocupa en este momento, la Pedagogía Latinoamericana– desde diferentes puntos de vista de la filosofía e historia en América Latina.

La teoría pedagógica de Dussel encuentra su fundamento en diversas categorías filosóficas, no obstante, en esta investigación se hará referencia especialmente a la de “Autrui” y la Pedagógica.

Las categorías de Dussel en un principio son retomadas de filósofos europeos como es el caso concreto de Emmanuel Levinas⁷, pero es precisamente aquí en donde radica la importancia del autor, pues éstas las utiliza para elaborar una deconstrucción de la Pedagógica latinoamericana y, una vez logrado este objetivo, elaborar una reconstrucción acorde a la realidad latinoamericana.

Objetivo general

Identificar las contribuciones de la teoría pedagógica de Enrique Dussel en el ámbito de la educación desde la realidad particular latinoamericana.

⁶ Los datos biográficos del autor se encuentran en el capítulo I, apartado 1.2

⁷ Ver *Totalidad e infinito, Un ensayo sobre la alteridad*. Datos completos en la bibliografía. Levinas es un filósofo francés de ascendencia judía, reflexionó, entre otros temas, acerca de la negación del otro, la diferencia entre el otro y lo otro, siempre desde el referente del Holocausto, Dussel lo retoma para el caso latinoamericano.

Objetivos particulares

Elaborar una deconstrucción de la "Pedagógica latinoamericana" con los elementos de análisis de Enrique Dussel como guía a una crítica de la modernidad.

Mostrar la relevancia de la teoría pedagógica de Enrique Dussel como pionera en la discusión del ser latinoamericano a partir de la década de los setenta.

Diferenciar los términos modernidad, posmodernidad y transmodernidad, mostrando las diferencias entre ellos, y sobre todo, el aporte teórico que aporta a la discusión cuando se habla de transmodernidad.

Metodología de investigación

De acuerdo con Valentina Cantón, la "teoría pedagógica es indispensable para el diseño, implantación, desarrollo, evaluación y consolidación de cualquier propuesta pedagógica"⁸, de lo anterior se deriva que se dará prioridad en la presente investigación a los conceptos, categorías de análisis específicas indicadas en los párrafos precedentes, así como a los aspectos metodológicos. Un aspecto importante dentro de este trabajo es el histórico, cuyo fundamento se encuentra, de acuerdo con Mario Aguirre, en que "para reflexionar sobre una disciplina no sólo es necesario sino indispensable su historización"⁹, es por ello que se toma como punto de partida la recopilación histórica de la Pedagógica latinoamericana de Enrique Dussel.

Asimismo, el tratamiento utilizado se justifica pues

la teoría pedagógica debe contemplar la reflexión sobre el concepto del hombre, los principios filosóficos, la ideología, la posición política, el sistema de valores, la visión societaria e histórica, el proyecto social como producción

⁸ Cantón Arjona, Valentina. "Educación y teoría pedagógica, ¿qué relación?". en *La necesidad de la Pedagogía*. Ver Bibliografía. P. 41-42

⁹ Aguirre, 2003, p.253

colectiva, el modelo pedagógico, el propio proyecto educativo como constructor de sujetos sociales, el ideario educativo y, finalmente, los principios y fines del proyecto pedagógico¹⁰,

De igual importancia para la presente investigación documental, es la hermenéutica¹¹, la cual es “una interpretación basada en un previo conocimiento de los datos (históricos, filosóficos, etc) de la realidad que se trata de comprender, pero que a la vez da sentido a los citados datos por medio de un proceso inevitablemente circular, muy típico de la comprensión”¹². Por lo tanto, incluir a la hermenéutica en educación, y coincidiendo con Sancén, “conduce obligadamente a abandonar la teoría de un conocimiento estático, o en el mejor de los casos perfectible, acerca del mundo; incita a considerar que el conocimiento es construcción de explicaciones -interpretación- acerca del mundo [...] exige un diálogo permanente y acucioso con el entorno social”.¹³

El trabajo está estructurado de la siguiente manera:

El capítulo uno da inicio con mi trayectoria, trata de dar cuenta del por qué me acerqué al tema y a un autor en particular, también se muestran los referentes biográficos de Enrique Dussel, así como una panorámica general de la Filosofía de la Liberación, indicando algunos autores representativos de esta corriente de pensamiento, con la finalidad de señalar la importancia de la riqueza teórica de la Filosofía de la Liberación y la relevancia de Dussel en ella. También se hace un repaso general de la Ética de la Liberación, puesto que es a partir de ésta de donde surgirá la nueva pedagogía, la nueva política etcétera, en el sistema filosófico de Dussel.

¹⁰ *Ibidem*, p.254

¹¹ No es un tema a tratar en este espacio, para mayores datos sobre los diferentes tipos de hermenéutica, consultar la obra de Ortiz-Osés y P. Lanceros, *Diccionario de Hermenéutica*, p. 166-220. Ver bibliografía.

¹² Ferrater, 2000, p.164,

¹³ Sancén, Fernando "Problemas de la interpretación (hermenéutica) en la educación, p.134, en *Hermeneutizar la educación*. ver bibliografía

El capítulo dos, Crítica de la Modernidad, muestra el recorrido del concepto histórico filosófico de modernidad, así como la periodización que se hace de ella, en el caso concreto de Enrique Dussel.

Asimismo, se muestra el paso de la modernidad a la posmodernidad, al igual que la propuesta de transmodernidad.

El capítulo tres, muestra el debate existente entre Pedagogía, Educación, Ciencias de la Educación y Teoría Pedagógica, así como las diferencias y relaciones entre ellas.

En el capítulo cuarto, se aborda el texto de Dussel, *La pedagógica latinoamericana* en su totalidad, mostrando las categorías del autor, así como la construcción de ellas, su aplicabilidad y vigencia.

Por último en las consideraciones finales señalo una serie de aspectos relevantes producto de la investigación.

CAPÍTULO 1 ACERCA DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Solamente arriesgando la vida se mantiene la libertad, se prueba que la esencia de la autoconciencia no es el ser, no es el modo inmediato como la conciencia de sí surge, ni es su hundirse en la expansión de la vida, sino que en ella no se da nada que no sea para ella un momento que tiende a desaparecer, que la autoconciencia sólo es puro ser para sí"

Fenomenología del espíritu. G.W.F. Hegel

1.1 La conformación de mi yo educador

Mi infancia se desarrolló en la ciudad de Oaxaca, en el estado con mayor número de municipios de la República Mexicana y gran presencia indígena, cuya diversidad de etnias y formas particulares de existencia son muy amplias, así como su miseria, discriminación, injusticia y opresión.

Por lo tanto, crecí conviviendo con una diversidad étnica muy fuerte, pero también atestiguando la pobreza e injusticia social, que se observa sólo con caminar por las calles del centro de la ciudad, donde se es testigo de la convivencia entre la opulencia de un pasado colonial glorioso y la miseria de los excluidos del sistema que piden limosna para sobrevivir.

En cuanto a mi educación, al llegar al nivel medio superior, elegí, ante no pocas presiones familiares en contra, un bachillerato peculiar –tanto en su forma como en el fondo, ya que sólo existen doce planteles de este tipo en toda la República mexicana– el “Centro de Educación Artística” (CEDART); bachillerato en Arte y Humanidades dependiente del INBA. Ahí empezó un proceso fundamental en mí, el adentrarme no sólo al conocimiento de lo que es mi pasado, mis raíces y la gente que conforma mi “patria chica”, sino también el todo –si se permite el uso de la expresión– de México.

Después del bachillerato, ya no me fue posible separarme de temas como la valoración de una historia con un pasado contradictorio, el del México Antiguo, glorioso, brillante, motivo de orgullo, y el del presente, excluyente de los herederos

originarios de este país, los cuales son sinónimo de ignorancia y marginación. Por lo que en mi quinto semestre de bachillerato –aquel ya no tan cercano año de 1996– decidí estudiar la licenciatura en Historia.

Sin embargo, debido a que en Oaxaca no existía –y sigue sin existir como tal– la oferta académica en historia, me vi en la necesidad de trasladarme a la Ciudad de México, donde me matriculé en la UAM-I para cursar la Licenciatura en Historia. A la par, y como condición por parte de mi padre para venir a la Ciudad de México, estudié la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), dándome así el panorama de formación docente y pedagógica.

Mientras cursaba la licenciatura, al finalizar cada trimestre en la UAM-I, tenía por costumbre ir a las librerías con la finalidad de elegir textos que no fueran de mis áreas de estudio, es decir historia y educación; entre mis preferidos estaban los de literatura y filosofía. Así fue que, en el año 2001, se dio el “acontecimiento”, tomándolo en el sentido de Badiou¹⁴, pues me encontré frente a la mesa de Trotta, y al leer de manera general los títulos que ahí se encontraban, hubo uno que me llamó la atención por encima de los demás: *Ética de la Liberación*. Lo tomé, lo hojeé y leí la reseña sobre el autor, lo cual me sorprendió pues me enteré que el autor de dicho libro era profesor de mi universidad. Entonces, en ese momento, decidí dos cosas, la primera comprar el texto y la segunda, tomar clase con él.

Si bien no recuerdo en su totalidad todos los detalles de la primera vez que entré a un curso de Dussel, lo que sí tengo claro es un salón atiborrado de estudiantes, en una mezcla de varios trimestres y a Dussel llegando puntual al salón de clase con dos o más alumnos a su alrededor planteándole preguntas y proyectos; cabe mencionar que Dussel, siempre ha atendido de manera amable a cada uno de los alumnos, aunque ahora lo haga con limitantes que el tiempo le impone. Dussel, quien finalmente entró al salón, planteó el curso sobre *Ética I*, después de platicar sobre su travesía como profesor en la Universidad de Harvard.

¹⁴ *El ser y el acontecimiento*, datos completos en la bibliografía.

Quedé gratamente sorprendido al enterarme que durante el trimestre explicaría su libro más reciente –el cual había adquirido poco tiempo antes– *Ética de la Liberación. En la edad de la globalización y exclusión*, pues ¿cuándo se tiene la posibilidad de que el autor explique con detenimiento sus ideas? Sin duda pocas veces, por ello mi expectación creció.

Así, dos veces a la semana, durante sesiones de dos horas –a veces un poco más–, Dussel explicaba su ética a manera de exposición, pero no sólo eso, también invitaba a la reflexión y animaba a la discusión; y aunque tengo que admitir que pese a lo interesantes que eran sus cursos, se me hicieron de una complejidad muy grande, sobre todo por mi falta de formación filosófica. Ésta fue una de las razones por las que decidí estudiar filosofía, al licenciarme en Historia, lo cual hice antes de lo esperado y en el año 2002 ingresé a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

A partir de entonces, los cursos de Enrique Dussel han sido parte cotidiana en mi formación, pues aún sigo su trayectoria intelectual y sobre todo, su producción académica. He contado con la fortuna de asistir a los seminarios de *Ética de la Liberación*, *Erótica Latinoamericana*, el sensacional curso sobre Ontología en el que aglutinó a Hegel, Heidegger y Levinas, para de ahí seguir la construcción de su *Política de la Liberación*, así como sus diversos materiales de apoyo, Tesis sobre Política y Tesis sobre economía de la Liberación, tema que se encuentra en construcción en este momento.

Ahora bien, en el año de 2004 me interesé en ingresar a la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sin embargo, en Febrero de ese mismo año me enteré que fui aceptado para ir a Francia como asistente de lengua extranjera para el periodo 2004-2005, por lo cual decidí posponer el proyecto de ingresar a la MDE.

En Francia, a pesar de ir en calidad de "*assistant de langue*", los profesores titulares de la asignatura Hi-Geo me permitieron dar el curso sobre Historia de América Latina al curso *européenne* (sección europea), a nivel *Lycée*, el cual se

caracteriza por más horas clase de una lengua extranjera –en este caso español– de manera voluntaria. En éste, el profesor Pascal ROYER, colega y amigo, encargado de la sección *européenne* de *3eme*, *2eme* y *terminal*, me dio la libertad de estructurar el curso sobre Historia de América Latina.

Fue así que durante el ciclo escolar 2004-2005 confronté mis saberes ante decodificadores distintos, es decir, alumnos de una cultura diferente, lengua y costumbres distintas a la mía. Pues, explicar el significado de algunos contenidos de Historia de México antiguo, como por ejemplo *inframundo*, hizo que me diera cuenta de estas diferencias. Así también fue que el preguntarme el sentido de mi cultura no sólo se presentó como una casualidad, sino también como una búsqueda. La pregunta no sólo por el “ser” mexicano no lo solucionaba por completo, sino que iba más allá, el ser latinoamericano, una pregunta que aunque la había escuchado algunos años atrás, no la había interiorizado. De esta manera, se abría un horizonte de cuestionamientos diversos que poco a poco tendrían que ser respondidos, tanto por la experiencia como por los referentes teóricos que incorporaba.

Es en este proceso donde conocí a una interlocutora que me acompañó en este devenir, que me asistió y cuestionó fuertemente en todos sentidos, pero al mismo tiempo, me ayudó a fortalecer mi formación académica; una estudiante brillante de letras llamada Jana quien, junto a su padre M. Mazbouh, profesor de la Universidad Stendhal, me permitieron ampliar mi visión sobre la importancia del reconocimiento del otro, Levinas y su teoría fenomenológica encontraban para mí, terreno fértil en su aplicación.

En 2005 decidí regresar a México y ese mismo año tuve la oportunidad de ser profesor en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO), y en la UPN Unidad Oaxaca en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Modalidad Indígena (LEPEPMI), lo cual fue un “acontecimiento”, puesto que la diversidad lingüística de la LEPEPMI era muy rica en contenido, entre las lenguas maternas de los estudiantes estaban el zapoteco (en sus variantes sierra, centro y sur), mixteco y chatino, y en éstas, mis alumnos me traducían, en varios momentos de

la clase, conceptos y frases, comparando cómo se decía en una lengua y mostrando sus semejanzas y diferencias. En ese momento, me encontraba muy emocionado de estar en un contexto con esas características, viajando cada quince días, y a veces cada semana –sobre todo al inicio del semestre– y en vacaciones pues las clases eran diarias.

Después de esta enriquecedora experiencia, apliqué para el ingreso de la MDE, generación 2006-2008, no obstante, ahora el proyecto de tesis tenía para mí una exigencia diferente, pues necesitaba que confluyeran mis tres grandes filias: historia, filosofía y educación; además de que, por si fuera poco, el tema del ser latinoamericano seguía rondando en mi cabeza tratando de encontrar una respuesta satisfactoria, ya que, pese a tener ciertas directrices, aún no sentía que tenía resuelta la cuestión.

Es así como encontré en la pedagógica latinoamericana la respuesta a varios planteamientos, a saber: la convergencia entre historia, filosofía y educación. La UPN me dio la oportunidad de desarrollar el tema y mi director de tesis, la paciencia y decidido apoyo, de lo cual estoy profundamente agradecido. En ese año, en la primer semestre del 2006, Dussel publicó, y desarrolló en su seminario en la FFyL, *20 Tesis de política*, las cuales tuvieron un fuerte impacto en mi vida personal y práctica docente a partir de lo que narro a continuación.

A mediados de ese año, en la ciudad de Oaxaca, se dio un movimiento social que inició a partir del desalojo del plantón que mantenía el magisterio oaxaqueño en las inmediaciones y el zócalo de la ciudad. Dicho movimiento sobrepasó al magisterio estatal y el descontento de la población se aglutinó en la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), se tomaron medios de comunicación y se convocó a la desobediencia civil con el fin de que se decretara la desaparición de los poderes del Estado y así quitar al mal gobierno representado por el PRI – encarnado por el entonces gobernador Ulises Ruiz Ortiz–, caracterizado por el derroche del gasto público, escándalos de corrupción, y sobre todo, por una disparidad enorme entre la mayoría de la población que vive en condiciones de atraso y pobreza, y los que detentan el control económico y político de la entidad.

Lo que siguió a continuación es conocido de sobra: violencia, más de una decena de personas asesinadas, cientos de detenidos, muchos más golpeados, torturados y desaparecidos, debido al desalojo de la APPO de la explanada del templo de Sto. Domingo de Guzmán –ubicado en pleno centro histórico de la ciudad de Oaxaca–, a finales del mes de noviembre a manos del gobierno federal y estatal, por medio de represión y violencia en exceso. Con ello se dio por “concluido” dicho movimiento, pero las repercusiones a mediano y corto plazo aún tienen mucho que decir al respecto. Cabe mencionar que en todo ese proceso, tuve algunos alumnos de la ENSFO que me interpelaron acerca de las *20 tesis de política* de Dussel, y de las cuales tenía el referente de primera mano, es decir, no era teoría únicamente, también había una concreción.

Sin embargo, por motivos de tiempo, no me fue posible seguir impartiendo cursos en la ENSFO y UPN unidad Oaxaca, pues la MDE me demandaba dedicación de tiempo completo y sobre todo, un gran esfuerzo intelectual.

Los dos años siguientes fueron interesantes ya que después de asistir a seminarios por la mañana en la MDE, tuve la oportunidad de cursar por la tarde, seminarios dedicados al estudio arduo y sistemático de Hegel, con el Mtro. José I. Palencia en la FFyL, –reconocido por el propio Dussel como el especialista de Hegel–.

Asimismo, en el año 2008 tuve la oportunidad de participar en un proyecto –que resultó una experiencia muy grata y rigurosa– dirigido por Dussel: *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”. 1300-2000*¹⁵; texto en el cual se trata de dar cuenta de la historia, corrientes, temas y filósofos en América Latina; donde mi aportación acerca de la Filosofía de la Liberación me tomó aproximadamente un semestre de investigación y redacción.

Cabe señalar que en 2013 gané una beca para estudios de lengua y cultura eslava en República Checa, –a realizarse en verano con duración de poco más de

¹⁵ Datos completos en la bibliografía, y aunque un par de años el texto monumental de Beorlegui estudia La historia del pensamiento filosófico latinoamericano, la diferencia radica en que el libro coordinado por Dussel se proyecta más “*como el inicio de un movimiento filosófico continental*”. p.7

un mes— en el curso, tuve compañeros que provenían de diferentes partes del mundo, sin embargo, solo hubo dos participantes latinoamericanos, incluyéndome. La *Letní Škola*¹⁶ me aportó nuevos elementos, charlas y discusiones con compañeros de la Facultad me ayudaron a afianzar aún más mis referentes teóricos, y sobre todo, saber que la brújula que ha orientado desde hace algunos años el presente trabajo tiene la dirección adecuada

1.2 Referentes biográficos de Enrique Dussel (1934-)

Existen varias aspectos a considerar al momento de escribir sobre vida de un autor, en especial, cuando se trata de hacer una biografía intelectual, uno de ellos, estriba en caer en la prosopografía, pero también el de ser demasiado generales. A continuación se trata de hacer una aproximación al pensamiento de Enrique Dussel, mostrando parte de dicho proceso, haciendo énfasis en lo que permitió que Dussel trabajara la pedagógica latinoamericana, siendo esta parte importante de lo que él llama su sistema.

Existen varios estudios biográficos sobre Enrique Dussel¹⁷, sin embargo el presente apartado se basa principalmente en un trabajo del propio autor publicado en 1998, *Autopercepción de un proceso histórico*¹⁸. Y si bien es cierto da cuenta clara de su trayectoria hasta ese momento, existen algunos otros elementos a considerar que se muestran al final de este apartado.

La trayectoria intelectual de Enrique Dussel se encuentra entrelazada con numerosas referencias autobiográficas. Su bisabuelo era alemán, llegó a Buenos Aires en 1870, luterano y, como el mismo autor lo caracteriza, con "sentido social"¹⁹. Enrique Domingo Dussel Ambrosini, nació en 1934, en "un pueblito, un oasis en casi un desierto, donde había todavía vestigios de pueblos indígenas

¹⁶ Escuela de Verano en lengua y cultura eslava

¹⁷ Cfr. Principalmente el trabajo de Beorlegui 2006 pp. 730-755, García, 2003 y Dussel et. al. 2009, pp.849-851, se recomienda revisar las siguientes páginas electrónicas: www.enriquedussel.org y www.afyl.org

¹⁸ Dussel, 1998, pp.13-37

¹⁹ *Ibidem*, p.14

huarpes y araucanos, en la Paz, Mendoza”²⁰. El propio Dussel caracteriza de la siguiente manera su lugar de nacimiento

La Paz era un pueblo pobre. Fuera de unas pocas cuadras, con calles de tierra, las chozas de los campesinos, paupérrimo, me dieron desde siempre la experiencia del sufrimiento, de la miseria, de la dificultad del pueblo. Más, cuando la sequía, en el calor sofocante del verano, con el polvo que levantaba el viento, lo transformaba en un pueblo fantasma, como el de *Pedro Páramo*.²¹

Su padre era médico –de los médicos a la antigua– de los que se encuentran de servicio las 24 horas del día los 365 días del año. Su madre, pianista, profesora de francés y de familia italiana, era “una militante católica con sentido social. De ella [heredaron] los primeros tres hermanos, su espíritu de compromiso social, político, crítico”.²²

En 1940, a causa de la segunda guerra mundial y por ser de origen alemán, su padre fue despedido del ferrocarril inglés, lo cual paradójicamente le permite especializarse en la medicina, por lo que la familia Dussel Ambrosini parte hacia Buenos Aires, lo que resultó en años difíciles pues “todo era asfalto, baldosas, cemento”,²³ lo que, hacía a Dussel, y a su hermano menor, odiar la ciudad y añorar el campo.

Perón llegó al poder en 1945, lo cual posibilitó el regreso de la familia a Mendoza, pero ahora a la capital, donde esos años fueron, como el mismo Dussel lo indica

[...] de profundas experiencias juveniles. La militancia en la Acción Católica, el andinismo como formación del carácter, a los doce años ya había vencido el San Bernardo con más de 4.800 metros de altura, lo que me servirá en mi futura experiencia europea para atravesar en auto-stop toda Europa y el

²⁰ Dussel, 2006b, p.11

²¹ Dussel, 1998, p.14

²² *Ibidem*

²³ *Ibidem* p.15

Medio Oriente. En plena adolescencia, a los quince años, una profunda experiencia de conversión a la responsabilidad para con el Otro.²⁴

Su compromiso político estuvo presente desde joven, fundador de la Federación Universitaria del Oeste (la FUIO), presidente del Centro de Filosofía y Letras, fue dicho compromiso el que lo llevó a estar preso por movimientos estudiantiles contra Perón en 1954.

Después de haber terminado sus estudios en Filosofía en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo, se trasladó a Madrid con el apoyo de una beca para estudios doctorales, en donde “comenzaba una nueva etapa apasionante de mi vida”,²⁵ experiencia que se extendió hasta 1961 en Israel. Es en Nazaret donde conoció a Paul Gauthier, obrero y sacerdote francés, quien lo invitó a regresar cuando terminara su doctorado en Madrid. Respecto a esto, Dussel señala que

la vida de comunidad entre los compañeros árabes junto a Paul Gauthier, abrieron mi mente, mi espíritu, mi carne, a un proyecto nuevamente insospechado. Ahora no era sólo América Latina; ahora eran los pobres, los oprimidos, los miserables de mi continente lejano [...] esta era la experiencia originaria que se instalaba debajo de toda transformación epistemológica o hermenéutica futura. Fueron años de exclusivo trabajo manual, diez horas por días, entre pobres obreros cristianos palestinos de la construcción.²⁶

Sin embargo, al regresar a Europa, dicho continente se le presentó como extraño; incluso Grecia, la considerada cuna de la Filosofía, de la democracia, de la cual había aprendido su lengua y leído a sus clásicos, después de la experiencia de Oriente se le presentaba ajena y distante.

Para la reconstrucción de una filosofía latinoamericana era necesario “destruir” el mito griego. Para comprender la cultura del pueblo latinoamericano era necesario partir de Jerusalén más que de Atenas. Jerusalén hablaba de

²⁴ *Ibidem*

²⁵ *Ibidem*

²⁶ *Ibidem*, p.17

la dignidad del trabajo, de la posibilidad de la revolución de los pobres; Atenas hablaba de la dignidad de los hombres libres, de la imposibilidad de la emancipación de los esclavos. De esta experiencia casi violenta, con matices fuertes, profundos, surgen mis dos primeras obras (que escribiré en Francia de 1961 a 1964)²⁷.

La filosofía latinoamericana, entonces, debía tener un referente distinto al griego. Es entonces como el proyecto de una Filosofía distinta a la presentada por la modernidad europea se presentó como una exigencia para Dussel. Por ello, su obra *El humanismo semita* intentaba mostrar

que la experiencia existencial de los pueblos semitas [...] por partir desde más allá del ser, desde la Nada como realidad creadora, permitía afirmar el monismo de carnalidad antropológica (la carne, la basar hebrea, como la persona son una, sin dualismo de cuerpo ni alma), de donde la ética supone como perfección la entrega ético-política del profeta en favor del pueblo hasta la muerte, para servir a los pobres, en justicia²⁸.

Ya en París, el conocimiento de autores como Martín Buber, Merleau-Ponty, Sartre, Ricoeur –de quien fue alumno en La Sorbonne–, Husserl, son el punto de partida de lo que Dussel denomina “la experiencia filosófica propiamente dicha”²⁹, debido a la exigencia de un cambio categorial, permitía a su vez que el proyecto latinoamericano fuese tomando forma y cimentando bases teóricas sólidas.

En 1963 se trasladó a Alemania donde obtuvo una beca y pudo completar su formación con estudios de historia, lo cual lo animó a realizar estudios de doctorado en La Sorbonne, *El episcopado latinoamericano, institución misionera en defensa del indio (1504-1620)*, fue el proyecto en historia en el cual se centró, y es lo que le permitió realizar investigación en el Archivo General de Indias, en Sevilla España y como relata Dussel,

²⁷ *Ibidem*

²⁸ *Ibidem*, p.18

²⁹ *Ibidem*

era, como lo habíamos descubierto en Nazaret, el comienzo de una historia escrita desde los pobres, desde el indio americano. Él era el criterio de juicio sobre la labor de tal o cual agente histórico³⁰

En 1966 impartió un curso en la Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, y fue al año siguiente cuando regresó de manera definitiva de Europa, primero como adjunto en Antropología y después como profesor titular en Ética, en la Universidad Nacional de Cuyo. Es en esta etapa donde el modelo ricoeuriano es insuficiente para Dussel, ya que dicho modelo era "apto para la hermenéutica de una cultura, pero no tanto para el enfrentamiento asimétrico entre varias culturas (una dominante y las otras dominadas)".³¹ Asimismo, seminarios impartidos por Dussel sobre la dialéctica hegeliana, le permitieron avanzar en la construcción de su discurso, en este caso el ontológico, del cual se hablará más adelante.

Con una convulsa realidad político-social de fondo en Córdoba, Argentina, en 1969, Dussel conoce la obra de Emmanuel Levinas, *Totalité et Infini. Essai sur l'Exteriorité*, cuyas repercusiones, le dictaron a Dussel, la transformación de su ética ontológica en *Para una ética de la liberación latinoamericana*, como lo reconoce claramente el autor "el tránsito se sitúa exactamente entre el capítulo 2 y el 3".³²

Levinas le permitió construir categorías diferentes, partiendo de Autrui (otra persona como Otro) "el pobre, el dominado, el indio masacrado, el negro esclavo, el asiático de la guerra del opio, el judío en los campos de concentración [...] Levinas nos permitió situar al Autrui como origen radical de la afirmación de la comprensión del ser o del sí mismo"³³.

Lo anterior es fundamental para la construcción del sistema filosófico de Dussel, debido a que

³⁰ *Ibidem*

³¹ *Ibidem*, p.19

³² *Ibidem*, p.20

³³ *Ibidem*.

la primera de dichas categorías a la que debemos poner toda nuestra atención fue a la de Totalidad en un mundo oprimido. La ontología es un pensar el fundamento, el ser de la Totalidad vigente. El pro-yecto del sistema vigente justifica la opresión del oprimido y la exclusión del Otro. Poco a poco se vislumbró la utopía, el proyecto de la liberación del Otro.³⁴

Es debido a lo anterior que se impone la necesidad para Dussel de internarse en niveles más concretos, como resultado de ello revisó la cuestión de la pedagógica latinoamericana, tema que será abordado en los siguientes capítulos.

Para mediados de la década de los 70, Dussel sufrió un atentado de bomba en su casa, lo cual lo llevó a auto exiliarse en "la nueva patria: México"³⁵, en donde redactó *Filosofía de la Liberación*. Ese fue el fin de una etapa y el comienzo de otra: el de la expansión de la Filosofía de la Liberación, la cual está marcada, principalmente, por una lectura rigurosa de Marx.

Después de la caída del muro de Berlín, se abrieron nuevos debates desde la Filosofía de la liberación, concretamente los referentes a la ética de la liberación y ética del discurso.

En 1998, como resultado de los debates anteriores, se publicó *Ética de la Liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*, texto considerado como la obra más lograda del autor, hasta ese momento.

Le siguieron *Política de la Liberación. Historia mundial y crítica*³⁶ y *Política de la liberación. Arquitectónica. Volumen II*.³⁷ Esta última obra le significó recibir el Premio que otorga la República Bolivariana de Venezuela, de manos del entonces presidente Hugo Chávez, al Pensamiento Libertador Crítico, 2010.

*20 tesis de Política*³⁸ sería el siguiente trabajo de Dussel. Desde el año pasado, 2013, el autor ha trabajado en sus 16 tesis de economía política, las cuales ha

³⁴ *Ibidem*, p.21

³⁵ *Ibidem*, p.23

³⁶ Dussel, 2007

³⁷ Dussel, 2009.

³⁸ Publicado en siglo XXI

explicado en diferentes seminarios, tanto en la UAM-I, UNAM y, ahora, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), donde fue nombrado rector interino en marzo de ese mismo año. Dussel, autor de más de 50 libros (varios de ellos traducidos a diferentes idiomas), más de 400 artículos, conferencista en diversos países de Asia, América, África, Europa, Doctor Honoris Causa en la Universidad de San Andrés (La Paz, Bolivia) y de la Universidad de Friburgo; indica 4 etapas principales de su pensamiento

1. La etapa de formación y de primeros escritos, denominada por Dussel como *simbólica latinoamericana*, que abarca de 1952 a 1968.
2. La correspondiente al surgimiento de la Filosofía de la liberación, de 1969 a 1976, que recoge en una las dos que él mismo ha separado y denominado *etapa de constitución y etapa de maduración*.
3. Etapa de la económica de la liberación, de 1976 a 1983, en la que profundiza su FL desde un estudio renovado del humanismo marxiano.
4. La cuarta etapa, constituida por el diálogo con la racionalidad comunicativa de Apel y Habermas, llegando a configurar un sistema propio de pensamiento liberador, constituido por la triple influencia de Levinas, Marx, y Apel-Habermas, abarca desde 1983 hasta 1998.³⁹

Como señala Beorlegui, habría que añadir una quinta etapa, la cual está marcada a partir de su obra *Ética de la Liberación*, en la edad de la globalización y de la exclusión (1998), y que abre brecha a sus siguientes trabajos, *Política de la liberación* en dos volúmenes y en el actual, en etapa de construcción, *Tesis de economía política*, lo cual se mencionó líneas arriba.

En palabras de Beorlegui, "la filosofía de la liberación de E. Dussel representa la aportación teórica más densa y consistente de todas las presentados por el conjunto de los filósofos que se autodenominan filósofos de la liberación"⁴⁰.

³⁹ Dicha clasificación se retoma del texto *Hermenéutica y Liberación*, citado en Beorlegui, op.cit. p.733

⁴⁰ *Ibidem* p.75

1.3 La Filosofía de la liberación

El siglo XIX sirvió como telón de fondo en las luchas de emancipación que se realizaron en toda América Latina, el cual resultó un proceso arduo y doloroso, en el que resalta Cuba por ser la última nación del continente que declaró su independencia, en 1902.

El siglo XX parecía mostrar un nuevo horizonte en la historia del continente americano, sin embargo, en la inmensa mayoría de los países de la región latinoamericana, Estados Unidos apoyó –y en numerosos casos propició–, e implementó dictaduras militares.

La Segunda Guerra Mundial había dejado como consecuencia a dos países como potencias económico-militares, cada una con un sistema opuesto al otro; capitalismo contra comunismo, Estados Unidos contra la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Ante la evidente desigualdad social en el mundo capitalista, el comunismo representaba una seria amenaza tanto en la teoría social como en la práctica, el inicio de un mundo bipolar ocasionó que Estados Unidos decidiera tener un mayor control, en todos sentidos, de sus países vecinos.

Por ello las dictaduras militares fueron la herramienta perfecta para mantener bajo control a casi toda América Latina.

Las consecuencias fueron tremendas, la injusticia social, el hambre y la represión en todos y cada uno de los países de América Latina que padecieron una dictadura, eran la norma. En dichos países había control de las protestas de diversos sectores de la sociedad, pero ninguna solución a las demandas de igualdad, justicia y trabajo para todos. La respuesta no se hizo esperar, desde diferentes niveles y frentes, como el de las ideas, desde la militancia partidista, los movimientos estudiantiles (el caso de Argentina en 1966 “la noche de los bastones largos” y el de México en 1968) o desde la vía armada (como los montoneros en Argentina, sandinistas en Nicaragua, los militantes de la Unión Revolucionaria

Nacional Guatemalteca, los tupamaros uruguayos, entre otros), hicieron acto de presencia en contra de las dictaduras militares.

La Teología de la Liberación y la teoría de la dependencia son ejemplos de la necesidad de fundamentar un proyecto emancipatorio a tantos siglos de marginación, pobreza y opresión.

Todos y cada uno de los arriba mencionados comparten una misma característica de origen; desde su propio campo son interpelados por el pueblo, la realidad social imperante pide una respuesta, ellos son, en cierta forma, la expresión de los diferentes sectores de la sociedad.

Mención especial merece el debate entre el Salazar Bondy y Leopoldo Zea, el cual puso sobre la mesa la discusión en torno a si existía o no una filosofía latinoamericana, y en caso de existir; ¿era auténtica?, o ¿sólo una mera repetición de su referente inmediato, Europa?

La Filosofía de la Liberación encuentra pues en todo lo anterior su caldo de cultivo ya que es innegable que todos y cada uno de los acontecimientos mencionados le sirvieron para configurarse.

A partir de la década de los 60, la Filosofía de la Liberación empieza a adquirir una figura más definida. Si bien es cierto no podemos indicar un origen único, sí podemos ubicar principalmente, a tres países; México, Perú y Argentina, desde los cuales se configura dicho pensamiento, cada uno de ellos se retroalimenta, dando como resultado un movimiento filosófico muy particular.

Pese a que no puede darse una definición única de la Filosofía de la Liberación, ya que ello depende del autor al que se consulte, en lo que todos coinciden es que se trata de un filosofar que parte desde la realidad específica latinoamericana, la de los oprimidos, las víctimas de un sistema injusto y parcial, dando cuenta al mismo tiempo de sus procesos de liberación en todos sentidos. Es un filosofar que parte desde un compromiso ético, orientando su argumentación en el campo de lo político, cuyo objetivo es común y específico: liberar.

Es una generación que toma conciencia de su situación de dependencia en todos los aspectos; económico, político, cultural, entre otros. Dicha toma de conciencia repercute en la posición intelectual, es decir, desde el lugar donde se piensa. La realidad concreta permite pensar ciertos temas, lo cual es claro en esta generación de pensadores, creando conceptos, fundamentando categorías, pero no en un sentido intelectual estéril, es decir, únicamente teórico, sino con la firme idea de lograr un cambio estructural.

Es cierto que existen sectores enfrentados entre la misma Filosofía de la Liberación, pero ello nos habla de la diversidad de posturas en un diálogo permanente y productivo. Leopoldo Zea, Adolfo Sánchez Vásquez, Salazar Bondy, Francisco Miro Quesada, Andrés Roig, Arturo Ardao, Kusch, Enrique Dussel, Juan Carlos Scanonne, Osvaldo Ardiles, Franz J. Hinkelammert, Horacio Cerutti, Ignacio Ellacuría son sólo algunos de los filósofos que forman parte de un grupo numeroso y comprometido con su momento histórico, desde México a Argentina, de Sur a Norte, la realidad concreta exigía, y lo sigue haciendo, una postura ética-política crítica.

Toda elección parte de una premisa fundamental: es subjetiva y parcial. Los autores aquí referidos tratan de dar constancia de las diferentes líneas de pensamiento que conforman la Filosofía de la Liberación, centrando la atención en Dussel. En los restantes tres autores, sólo se indica la línea en la cual se desarrolló su trabajo sin adentrarnos en el.

1.4 Enrique Dussel Ambrosini y la Ética de la Liberación

La ética de la liberación (EL)⁴¹ es una de las áreas sobre las que se ha desarrollado la filosofía de la liberación. En esta área el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel Ambrosini es quien ha destacado considerablemente, pues él comenzó a pensar y desarrollar los supuestos de la ética desde un

⁴¹ En adelante se abreviará EL.

horizonte distinto (América Latina y la cultura judeo-cristiana) que trascendía al horizonte moderno-europeo-occidental. La EL de Dussel, que comenzó a gestarse a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, se ha enfrentado con los diversos momentos históricos particulares que ha vivido la región latinoamericana, así como los demás mundos periféricos que han sido negados material y discursivamente por la modernidad-europea-occidental (desde los gobiernos populistas de América Latina, las dictaduras latinoamericanas, hasta los movimientos sociales que surgen desde finales del siglo XX, pasando por una crítica y análisis al proceso de globalización económica y cultural con todo y sus efectos negativos inéditos en la historia de la humanidad).

Junto a la EL, Dussel ha construido una reinterpretación de la historia tradicional que ha seguido la visión eurocéntrica de la historia. Desde *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la Historia Universal*⁴², él comenzaba a posicionar a América Latina como la región histórica en la que se han desarrollado dos de las seis grandes ecúmenes mundiales, la cultura mayo-azteca, y los incas, junto a la Mesopotamia, Egipto, China y la India pre-aria, mostrando el núcleo ético mítico de dichas culturas; con ello comenzaba a mostrarse que europea no había sido la única cultura que había hegemonizado la cultura mundial, sino que ella había sido precedida por los grandes centros primarios de alta cultura (las seis ecúmenes).

Esta historia se desarrollaría desde el núcleo ético mítico de cada una de las culturas pues aquel permitía mostrar los supuestos ontológicos, y de la estructura ético-política de aquellas grandes culturas mundiales, y con lo cual no sólo se hace una historia de los medios e instrumentos de las civilizaciones, sino de su núcleo cultura e histórico. Con esto comenzaba a desarrollarse una reinterpretación de la historia mundial que posicionaba a América Latina en el origen del desarrollo de la humanidad.⁴³

⁴² Dussel, 1966.

⁴³ La reinterpretación de la *historia de la liberación* surgió como una necesidad histórica y cultural de encontrar el origen y la identidad histórica propia de América Latina. La pista de la exterioridad absoluta (ideología) de América Latina en la historia mundial, Dussel la había recibido de Leopoldo

Posterior al descubrimiento histórico de la positividad de las seis ecúmenes, la reinterpretación histórica emprendida por Dussel, tomará conciencia de la situación geopolítica característica de América Latina y las cinco ecúmenes restantes: el saberse periferia de la Totalidad o el centro europeo, desde la hegemonía mundial de ésta⁴⁴. Este viraje histórico se ve en el artículo "Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular"⁴⁵. A partir de los movimientos populares y estudiantiles que surgieron a finales de la década de los sesenta que se vivían en Argentina y América Latina, y con la ayuda de teorías sociales críticas como la Teoría de la dependencia, se pudo descubrir: a) la distinción que se realizaba entre países con modelos desarrollados y países con modelos subdesarrollados, que si bien desde la conquista de América se había enunciado bajo la religión del cristianismo y la acumulación mercantil de la plata y los metales preciosos de los pueblos originarios de Amerindia, en la década de los setenta Europa pretendía en la práctica dominar con sus modelos liberal-capitalista y socialista y que se tomaban como los centros históricos desde los cuales se orientaría el futuro desarrollo mundial, y; b) con lo cual se establecía una relación de centro-periferia, que en última instancia era una relación de dominación por parte de las regiones "desarrolladas" a las "subdesarrolladas". Así lo que se ocultaba en esta relación de dominación era no sólo fetichizar el modelo de los desarrollados, sino como consecuencia de ello, despreciar las aportaciones que pudieran ofrecer las culturas así llamadas (despectivamente) subdesarrolladas, o periféricas. La dominación que se establecía no era solo cultural, sino política, económica, pedagógica, científica, religiosa, etc., es decir la dominación se llevaba a todos los campos prácticos de la cotidianidad de la periferia.

Zea por su texto *América en la historia* (Zea, 1957), el "fuera de la historia" de América que señaló Zea será determinante para la obra filosófica-histórica de Dussel.

⁴⁴ Aquí aún no se vislumbraba la tesis de que la hegemonía europea no era de 500 siglos, sino sólo de 200 siglos. Más adelante se comenta este aspecto.

⁴⁵ Dussel, 1977/II; Dussel, 2006b

Si bien las tesis centrales que guiarán la reinterpretación de la historia ya habían sido señaladas, aún habrá tesis⁴⁶ que continuarán sustentando el trabajo filosófico-histórico ya emprendido. La última tesis que desarrollará y mostrará la falsedad de la tesis histórica (eurocéntrica y moderna) de que Europa es el máximo esplendor de la civilización de la humanidad, y centro mundial desde el renacimiento italiano, será que la hegemonía europea no se logró desde el 1492 con la llegada de Cristóbal Colón a tierras amerindianas sino sólo después de la Revolución industrial, ya que hasta antes de que ocurriera ésta Inglaterra, Francia estaban marginados del mayor productor de mercancías que era China y la cual todavía en el siglo XVIII tenía un papel fundamental en las relaciones comerciales de la región occidental, de tal forma que China no fue propiamente periférica durante la etapa de gestación del capitalismo y la primera modernidad en el sistema del sistema-mundo-moderno.

Esto indica que gran parte de la plata y los metales preciosos que Europa había usurpado de México y Perú habían quedado en China pues era quien proveía a Europa de todos los productos ella no producía. Será entonces con la crisis política de China y el Indostán en el siglo XVII y posteriormente en el XVIII, su posterior crisis económica la crisis y por la creación de la maquinaria industrial (Revolución industrial, que permitió una acelerada creación de plusvalor relativo) que Europa tendrá las ventajas técnicas-culturales que le permitirán tener una hegemonía mundial. Por ende se mostraba que la hegemonía económica y técnica de la Europa-moderna-occidental tenía tan sólo 200 años (1789 a 1989).⁴⁷ La reinterpretación de la historia que acompaña la producción categorial de la ética y la política de la liberación, permitirá a Dussel definir con claridad el proyecto histórico y cultural que trascienda la especificidad práctica de la Modernidad: la dominación del centro sobre las regiones constituidas como periferia dentro del sistema-mundo-moderno. Dicho proyecto es la

⁴⁶ Principalmente las tesis señaladas por Gunder Frank, pero que serán resignificadas y desarrolladas filosófico-históricamente por Dussel.

⁴⁷ Cfr. Dussel, 2001, p. 345-433; Dussel 2007

Trans-modernidad como proyecto mundial de liberación donde la Alteridad que era co-esencial de la Modernidad, se realice igualmente [...]. La realización sería ahora el pasaje trascendente, donde la Modernidad y su Alteridad negada (las víctimas), se co-realizarán por mutua fecundidad creadora. El proyecto trans-moderno es una co-realización de lo imposible para la sola Modernidad; es decir, es co-realización de solidaridad, que hemos llamado analéctica, del Centro/Periferia, Mujer/Varón, diversas razas, diversas etnias, diversas clases, Humanidad/Tierra, Cultura occidental/Culturas del Mundo Periférico ex colonial, etcétera; no por pura negación, sino por incorporación desde la Alteridad⁴⁸

Así como la filosofía de la Modernidad (y sus diversas áreas) necesitaron de una interpretación de su particularidad regional en la historia, Dussel para construir su producción filosófica en la ética y la política que se definiera como transmoderna, se vio en la necesidad de continuar con la tradición de los filósofos latinoamericanos que reinterpretaron la historia tradicional eurocéntrica, como Leopoldo Zea, Salazar Bondy, etc.

Ahora bien, En *Para una ética de la liberación latinoamericana*⁴⁹ Dussel se confronta con la filosofía de la Modernidad, y siguiendo la crítica que Levinas ya había planteado en *Totalidad e infinito*, muestra la forma en que se ha constituido el fundamento ontológico en la tradición de la modernidad-occidental-europea, cuyo origen está en la filosofía de la antigua Grecia. Así en la discusión de la moralidad de la totalidad, Dussel mostrará: a) la argumentación que la modernidad-occidental ha desarrollado, desde los griegos, sobre el proyecto de ser del ser ahí; b) cómo es que se funda la axiología de los valores en el mundo como posibilidades ónticas del ser ahí, y; c) los valores propios que la Modernidad ha afirmado como universales desde su particularidad regional. De modo que la discusión girará en torno a la teoría axiológica pues ella, al no criticar el fundamento y horizonte desde el cual los modernos deducen dialécticamente los valores de la Totalidad, se queda en un nivel óntico de reflexión (ideología).

⁴⁸ (Dussel, 2001, p. 356)

⁴⁹ Dussel, 1973, cap. 1-2

Los valores, sus jerarquías, las reglas de preferencia no son sino los diversos niveles dentro de los que se organizan las posibilidades en el plexo de significatividad [...] Algunas posibilidades guardan más estrecha relación condicionada y condicionante con el poder-ser (mío, nuestro de mi grupo, de mi época, de la historia universal presente, siempre fluyente...) y por ello decimos que valen más. El valer de una posibilidad [...] como cargada de una referencia más o menos exigente u obligante como condición de la posibilidad del advenimiento del poder-ser [...] En este caso el valor no es el objeto de una intuición eidética o *a priori* (como lo propone Husserl, Scheler o Hartman y con ellos toda la ética axiológica), sino que es el tema de la comprensión-interpretativa existencial de las mediaciones diferenciadas de las posibilidades fundadas en estar dado (Gegebenheit) del mundo o del horizonte del ser cuyo fundamento es en último término el poder-ser en cada caso el mío, el nuestro⁵⁰

Este horizonte del mundo, que es una Totalidad de sentido, nunca es "totalmente totalizada, sino que es por esencia in-clausa, fluyente, dialéctica. La temporalidad ha venido a quitarle posibilidad de cerrarse; la temporalidad como lo adviniente". Este horizonte es el que habrá que superar desde *el otro* como diferente en el Mismo mundo⁵¹, y dando Dussel un paso más allá de la Diferencia, desarrollará la crítica desde el Otro como Distinto⁵². De aquí que la ética sea meta-física, pues ella cobra sentido no en un solipsismo sino siempre en relación con el otro, lo cual obliga al "yo" y en último caso al "nosotros" a abrirse al otro como diferente, o al Otro como distinto. Dussel pensando en América Latina como el Otro con respecto a la Totalidad (modernidad-europeo-occidental) fundará su pasaje de la Totalidad a la Exterioridad en una *ética ana-léctica*, que a su vez tendrá su apoyo metódico

⁵⁰ *Ibidem* p. 73.

⁵¹ Este es el tema del capítulo III de *Para una ética de la liberación latinoamericana* (Cfr. Dussel, 1973, cap. 3)

⁵² Este es el tema de los capítulos IV, V y VI de la primera ética. Dussel recibirá una influencia importante de Emmanuel Levinas, sin embargo, Dussel se apropia de la categoría del Otro (Distinto) para darle un contenido preciso desde la realidad de las naciones periféricas. "[...] Sin embargo Levinas habla siempre que el Otro es 'absolutamente' otro. Tiende entonces hacia la equívocidad. (Dussel, 1977/II, p. 161).

en el *método ana-léctico*⁵³. Este será el aporte principal de la EL en su primera versión. Para ello primero define cuál es la especificidad del proceso de liberación (que dista del de Hegel): “El proceso de liberación [...] es un ir saliendo de la Totalidad en tanto ‘cerrada’, un abrirse al Otro y constituirse por ello en Otro de la Totalidad cerrada misma”⁵⁴. De tal forma que la ética de la liberación sea creadora pues lejos de intentar que se mantenga cerrada la Totalidad (como es el caso de la filosofía moderna), está abierta al Otro para dar paso a la creación de la nueva Totalidad, en un orden justo. Este proceso de liberación supone un estar dispuesto de escuchar *la voz-del-Otro* que en última instancia interpela. En este sentido “la voz-del-Otro es ana-léctica” ya que *el Otro se manifiesta no como otro abstracto sino como rostro*, como persona, así el escuchar la voz-del-Otro es escuchar la voz de una persona que se revela, de modo que si ella se presenta como positividad no cumplida (por ejemplo, como insatisfecho materialmente) lo ético es ir hacia él y *servirle* en justicia, porque de lo contrario, el no servirle, deviene como indiferencia e impersonalidad. El Otro se revela como libre ante el fundamento y las posibilidades ónticas que la Totalidad impone.

Cumplir este pensar ético y su praxis implica crear las condiciones subjetivas de posibilidad y para ello es necesario anteponer a las virtudes de la Totalidad (que pretende empíricamente totalizarse), las posiciones habituales (virtudes) que subsuman en su contenido la *trascendencia del nosotros mismos*: una ética metafísica o ana-léctica de servicio al Otro. Estas nuevas virtudes son tres: amor-de-justicia, la con-fianza y la esperanza. La primera es la justicia antepuesta a la justicia del horizonte ontológico, de la Totalidad; y es que este *amor de justicia* trasciende el amor a la Totalidad y orden vigente, dirigiéndose hacia el Otro como futuro; es situarse en la posición misma del cara-cara; y en última instancia de hacerle justicia a quién siempre ha sido negado por la justicia de la Totalidad. “El amor-de-justicia como hábito de trascender Totalidades dadas es el acto supremo

⁵³ “El método dia-léctico es el camino que la Totalidad realiza en ella misma: desde los entes al fundamento y desde el fundamento a los entes [...] El método ana-léctico es el pasaje al justo crecimiento de la Totalidad *desde el Otro* y para ‘servir-le’ (al Otro) creativamente. La ‘verdadera dialéctica’ (hay entonces una falsa) parte del diá-logo del Otro y no del ‘pensador solitario consigo mismo” (Dussel, 1977/II, p. 161).

⁵⁴ *Ibidem*, p. 59

antropológico, político". *La confianza*, por su parte, que "en su sentido meta-físico fuerte es obediencia", y en la situación alterativa del cara-cara, es un obedecer al Otro como Otro, como un rostro que se revela. En este sentido la confianza consiste en tener fe incondicionada a la palabra del Otro que es una persona, y nunca un "algo", una cosa. "'Tener fe' en la palabra de alguien es tener con-fianza en su Alteridad, en su ser como Otro, como persona", de modo que la con-fianza comienza por ser ateísmo del panteísmo lógico que sujeta al Otro a lo Mismo. Y en tercer lugar "la esperanza que no es espera de la realización del pro-yecto de la Totalidad; paciencia ante el fin que se aproxima. No. La esperanza es virtud metafísica o ética, alterativa, ya que espera la liberación, la plena realización futura del Otro, del que no tengo bajo mi dominio pero sí bajo mi 'servicial' responsabilidad gratuita"⁵⁵. De esta forma, *la esperanza* se funda en el reconocimiento de la potencia del Otro como Otro, como liberado y futuro⁵⁶.

En esta primera ética Dussel ya había formulado las líneas filosófico-éticas que él habría de seguir y sobre las que continuará en sus futuras investigaciones, sin embargo hubo momentos de suma trascendencia que lo llevaron a escribir la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*: los cambios históricos latinoamericanos, una relectura detenida de Marx, y el diálogo amistoso e intenso que ha sostenido con Franz Hinkelammert (desde los ochenta) y Karl Otto Apel (desde principios de los noventa)⁵⁷, principalmente. Dussel descubre en Marx una ética de contenido, de materialidad como corporalidad (trabajo vivo, trabajo no subsumido en la Totalidad del capital, trabajo como vida infinita) que le permitirá en el futuro, en la segunda ética, formular los criterios de los principio de la ética desde la vida⁵⁸, como criterio último de toda ética.

⁵⁵ *Ibidem* p. 118

⁵⁶ *Cfr.*, Dussel, 1977/II, p. 112-121

⁵⁷ Véase este debate en *Ética del discurso y ética de la liberación*. (Apel, 2004)

⁵⁸ La vida es el criterio del principio material de la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*; la vida, como la vida humana, que es un "modo de realidad": "es la vida concreta de cada ser humano desde donde se encara la realidad constituyéndola desde un horizonte ontológico (la vida humana es el punto de partida preontológico de la ontología) donde lo real se actualiza como verdad práctica". (Dussel, 1998, p. 618; también véase: p. 129-136). Este criterio, sin embargo, no es exclusivo del principio material sino que es subyacente a los cinco principios restantes

La *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*⁵⁹ consta de seis principios. Los tres primeros *principios positivos* son: el principio material, el principio discursivo y de validez, y el principio de factibilidad. El principio material que tiene pretensión explícita de universalidad y de verdad práctica, se enuncia de la siguiente manera:

El que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar auto responsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una *comunidad de vida*, inevitablemente desde una 'vida buena' cultural e histórica (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 humanidad⁶⁰

Por su parte el principio universal formal moral se enuncia de la siguiente manera:

El que argumenta con pretensión de validez práctica, desde el reconocimiento recíproco como iguales de todos los participantes que por ello guardan una simetría en la comunidad de comunicación, acepta las exigencias morales procedimentales por las que todos los afectados (afectados en sus necesidades, en sus consecuencias o por las cuestiones éticamente relevantes que se tratan) deben participar fácticamente en la discusión argumentativa, dispuestos a llegar a acuerdos sin otra coacción que la del mejor argumento, enmarcado dicho procedimiento y decisiones

⁵⁹ Dussel, 1998

⁶⁰ El criterio de este principio se enuncia de la siguiente manera: "El que actúa humanamente siempre y necesariamente tiene como contenido de su acto alguna mediación para la producción, reproducción o desarrollo auto responsable de la vida de cada sujeto humano en una comunidad de vida como cumplimiento material de las necesidades de su corporalidad cultural, teniendo por referencia última a toda humanidad" *Ibidem*, p. 132

dentro del horizonte de las orientaciones que emanan del principio ético-material ya definido.⁶¹

El tercer principio *positivo* es el de la factibilidad, aquel que se refiere a la elección de los medios eficaces, factibles y éticos que cumpla la vida de cada sujeto reconocido como igual y libre. Este principio, que se asocia con medios para obtener fines (de una manera inmoral-moderna), Dussel lo saca de la tradición de la racionalidad medio-fin-moderna.

El que opera o decide éticamente una norma, acción, institución o eticidad sistémica, *debe* cumplir a) con las condiciones de factibilidad lógica y empírica (técnica, económica, política, cultural, etc.), es decir que sea realmente posible en todos estos niveles, desde el marco de b) las exigencias: b1) ético-materiales de la verdad práctica, y b2) morales-formales discursivas de la validez, dentro de un rango que va desde b. i) las acciones *permitidas* éticamente (que son las meramente 'posibles' que no contradicen los principios ético o moral, hasta b. i.e.) las acciones debidas (que son las éticamente 'necesarias' para el cumplimiento de las exigencias humanas básicas materiales [...y] formales.⁶²

Pero qué sucede cuando no se cumplen perfectamente estos principios; cuando ellos entran en contradicción con las pretensiones del orden positivo y no posibilita la vida concreta de la comunidad de vida y/o la simetría de la participación discursiva. Surge entonces *la víctima del sistema* aquella que vive en su corporalidad los efectos negativos de la imposibilidad del cumplimiento perfecto de los tres primeros principios. De tal modo que si no hay cumplimiento perfecto de

⁶¹ *Ibidem*, p. 214. El criterio de validez subsumido en este principio se puede formular de la siguiente manera: "es la pretensión de alcanzar la intersubjetividad actual acerca de enunciados veritativos, como acuerdos logrados racionalmente por una comunidad. Es el criterio procedimental o formal por excelencia". *Ibidem*, p. 206

⁶² Dussel, 1998, p. 270 El criterio de este principio se puede definir en principio de la siguiente forma: "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 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" (*Ibidem*. 266).

los tres primeros principios la víctima es siempre inevitable. En este momento, entonces, aparecen los tres principios restantes que se enuncian negativamente ya que ellos expresan la negatividad del orden positivo (aunque después devenga positivo). El primero de estos tres principios, el principio material crítico, se enunciaría aproximadamente de la siguiente manera:

Los que operan ético-críticamente han re-conocido la víctima como ser humano autónomo, como el *Otro como otro* que la norma, acto, institución, sistema de eticidad, etc., al que se les ha negado la posibilidad de vivir (en su totalidad o en alguno de sus momentos); de cuyo re-conocimiento simultáneamente se descubre una corresponsabilidad por el Otro como víctima, que *obliga* tomarla a cargo ante el sistema y, en primer lugar, criticar al sistema (o aspecto del sistema) que causa dicha victimación. El sujeto último de un tal principio, es, por su parte, la misma comunidad de las víctimas.⁶³

Por su parte el segundo principio crítico, el principio de validez-consensual-crítico se enuncia aproximadamente de la siguiente manera:

[...] el que obra *ético-críticamente debe* (está 'obligado' deónticamente por re-sponsabilidad) participar (siendo víctima o articulado como 'intelectual orgánico' a ella) en una *comunidad de comunicación de víctimas*, que habiendo siendo excluidas se reconocen como sujetos éticos, como el *Otro como otro* que el sistema dominante, aceptando simétricamente siempre para fundamentar la validez crítica de los acuerdos de argumentación racional, motivados por una pulsión solidario-alterativa creadora. Toda crítica o proyecto alternativo debe ser entonces consecuencia del consenso crítico

⁶³*Ibidem*, p. 376 El criterio desde el que guarda sentido este principio es que empíricamente es "imposible un sistema perfecto [aunque esta es la pretensión anarco-capitalista de Hayek con su modelo de competencia perfecta] o de la acción directa anarquista (que supone la existencia futura de 'sujetos éticos perfectos' como gestores de la sociedad sin instituciones). [...] Para que hubiera un tal sistema perfecto se necesitaría una inteligencia infinita a velocidad infinita para gestionarlo [...] Es decir, el 'hecho' de que haya víctimas en todo sistema empírico es categórico, y por ello la crítica es igualmente inevitable" *Ibidem*, p. 369.

discursivo de dicha comunidad simétrica de víctimas, alcanzando así validez intersubjetiva crítica.⁶⁴

Por su parte el tercer principio crítico, el Principio-Liberación, es el más complejo ya que, desde el proyecto de la construcción de lo nuevo, en él recae la *factibilidad crítica* de las transformaciones de las instituciones, normatividad, legalidad, sistemas de eticidad vigentes, etc., que no permitan la plena realización de la vida, para lo cual necesita subsumir los anteriores principios. Dussel enuncia el principio de la siguiente manera:

El que opera ético-críticamente debe (está obligado a) liberar a la víctima, como participante [...] de la misma comunidad a la que pertenecen las víctimas, por medio de a) *una transformación* factible de los momentos (de las normas, acciones, macroestructuras, instituciones o sistemas de eticidad) [...] que causan la negatividad material (impiden algún aspecto de la reproducción de la vida) o discurso formal (alguna simetría o exclusión de la participación) de la víctima; y b) la construcción a través de mediaciones con factibilidad estratégico-instrumental críticas, de nuevas normas, acciones, microestructuras, instituciones o hasta sistemas completos de eticidad donde dichas víctimas puedan vivir, siendo participantes iguales y plenos. Se trataría [...] de un desarrollo, de un 'progreso cualitativo' histórico.⁶⁵

⁶⁴ *Ibidem*, p.464 "El criterio formal procedimental crítico es un criterio de validez de participación intersubjetiva de los excluidos de una nueva comunidad de comunicación de víctimas. Se trata de la validez de la criticidad ética como tal. Es el momento en el que se efectúa el acuerdo crítico (consenso racional realizado empíricamente) acerca de un juicio de hecho o enunciado descriptivo (p. e.: 'Hemos sido excluidos de la discusión acerca de los medios que evitarían que tengamos hambre)" *Ibidem*, p. 462

⁶⁵ *Ibidem*, 559 "El criterio de factibilidad de alguna transformación posible consiste en la consideración de las capacidades o posibilidades empíricas, tecnológicas, económicas, políticas, etc., teniendo como referencia directa negación de la negatividad de la víctima, gracias al cálculo práctico que cumple la razón instrumental y estratégica críticas. Es decir, el criterio para determinar la posibilidad de transformar el sistema formal que victimiza consiste en evaluar bien la capacidad estratégico-instrumental de la comunidad de las víctimas de llevar a cabo tal cometido *ante* el Poder vigente del sistema dominante". *Ibidem*, p. 554

Cabe señalar que la primera y la segunda ética comparten una pretensión de mundialidad, aunque la segunda, por la práctica continua del diálogo Sur-Sur, planteaba con mayor evidencia y contundencia dicha pretensión, así como los tres momentos básicos de la filosofía de la liberación: la Totalidad, la puesta en cuestión de la misma desde la exterioridad y la creación de la nueva Totalidad. Sin embargo la primera ética era una *ética ana-léctica-existencial*, que comenzaba a establecer y desarrollar las condiciones de posibilidad de la ética como metafísica, mientras que la segunda será una ética ana-léctica (con mayor complejidad en su argumentación) cuyo proceso de liberación se da a nivel de principios críticos (por la imposibilidad empírica de cumplir los principios positivos), cuyo criterio último siempre será *la vida*, como la vida concreta de cada ser humano. De tal forma que la segunda ética no se contrapone a la primera, sino que le aumenta aspectos que no estaban suficientemente plateados o definidos.

Dussel después de haber desarrollado los seis principios en la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, se dedicará a mostrar cómo es que ellos se subsumen y operan prácticamente en el campo político, este momento se verá materializado en los tres tomos de la *Política de la Liberación* escrita en tres tomos⁶⁶. El tema de la filosofía política no es nuevo para Dussel ya que desde *Para una ética de la liberación latinoamericana*⁶⁷ ya había planteado el problema.

En esta nueva versión de la política, Dussel encuentra que la especificidad del ejercicio del poder delegado (*potestas*) por la comunidad política (*potentia*) en la *Modernidad-europea-occidental* es que aquel se entiende y en dicha medida practicada (mediante las instituciones y el Estado de derecho) como dominación. Max Weber, a quien Dussel pretende refutar con una nueva concepción de poder, es quien expresa de manera precisa esta concepción moderna-occidental-europea de poder. Weber escribe:

⁶⁶ De esta trilogía se encuentra publicado el primer tomo (Dussel, 2007); y está en proceso el segundo (Dussel, 2008).

Y Antes de estos trabajos, Dussel ya había publicado *Hacia una filosofía política crítica*. (2001).

⁶⁷ Cfr. Dussel, 1973, cap. 10

Debe entenderse por dominación (Herrschaft) [...] la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos [...] Un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad.⁶⁸

Ante esta concepción que resume la tesis del *poder como fetichización* (corrupto), como ocultamiento del origen del poder delgado (el consenso de la comunidad política), y que se puede resumir en el lema: "el que manda, manda mandando", Dussel antepondrá la concepción del poder como poder obediencial, ante el cual *el primer obediente es el político* y no el pueblo: "El *poder obediencial* sería así el ejercicio delegado del poder de toda autoridad que cumple con la pretensión política de justicia".⁶⁹ Esta concepción se puede resumir en el lema: "el que manda, manda obedeciendo". Así, el político ganará, con el ejemplo, una autoridad legítima y ética. Esta es la tesis principal De la *Política de la liberación*, sin embargo también problematizará la ruptura del consenso político del orden político.⁷⁰

Otro tema que también se deja ver en la segunda política de la liberación, es el de las instituciones, tema que no estaba suficientemente formulado en la primera política de la liberación. En la política de la liberación "las instituciones son necesarias aunque nunca perfectas: son entrópicas y por ello siempre llega el

⁶⁸ Citado en Dussel, 2006a, p. 50

⁶⁹ *Ibidem*, p. 37

⁷⁰ Este será el punto de partida del tercer tomo de la Política de la Liberación, y a partir del cual Dussel construye y fundamenta la construcción del nuevo orden político. "Todo orden político, aún el mejor empíricamente hablando, no es perfecto [...] Los que sufren los efectos negativos son las víctimas. Víctimas políticas en nuestro caso. Víctimas, porque no pueden vivir en el grado relativo a la evolución histórica de la humanidad; víctimas que de alguna manera se encuentran en asimetría en la participación, o simplemente han sido excluidas de la misma. En fin, el orden político manifiesta por sus víctimas su ineficacia, por el simple hecho de existir dichas víctimas —en cuanto no puede distribuir a todos los beneficios del orden vigente [...] Desde las víctimas, cuando el sufrimiento se hace inaceptable, intolerable, surgen movimientos sociales contestatarios en el campo político empírico. Surgen igualmente teorías críticas orgánicamente articuladas a dichos movimientos". *Ibidem*, p. 83

momento en el que deben ser transformadas cambiadas o aniquiladas”.⁷¹ A su vez se distinguen tres esferas de institucionalidad política: a) la esfera de contenido que tiene como fin la producción, reproducción y desarrollo de la vida de los ciudadanos; b) la esfera institucional que garantiza la legitimidad de todas las acciones y decisiones políticas, y; c) la esfera de la factibilidad técnica, en dónde las instituciones permiten ejecutar los contenidos dentro de los marcos de legitimidad.⁷²

Sin embargo cuando las instituciones dejan de cumplir la normatividad de alguna de las tres esferas en las que se desarrolla la política, por su inmanencia, es necesarios transformarlas: “La transformación es creación institucional y no simple ‘toma del poder’; el poder no se toma sino que se ejerce delegadamente, y si se quiere ejercer delegadamente de manera obediencial es necesario transformar muchos momentos institucionales (transformaciones parciales, no reformas, o todo el sistema)”.⁷³ La diferencia entre acción reformista y transformación radica en que la primera “aparenta cambiar algo, pero fundamentalmente la institución y el sistema permanecen idénticos a sí mismos. La totalidad del sistema institucional recibe una mejoría accidental sin responder a las nuevas reivindicaciones populares [... las segundas] se efectúa, aunque sea parcial, teniendo como horizonte una nueva manera de ejercer delegadamente el poder (potestas)”.⁷⁴

Otras líneas centrales en la fundamentación de la Filosofía de la Liberación⁷⁵ son la ontología, historia de las ideas y filosofía de la liberación histórica, Juan Carlos Scannone, Arturo Andrés Roig e Ignacio Ellacuría respectivamente, serán los principales representantes de dichas líneas, pero no los únicos.

⁷¹ *ibidem*, p. 57)

⁷² Cfr. *ibidem*, p. 58

⁷³ *ibidem*, p. 125

⁷⁴ *ibidem*, p. 128-129).

⁷⁵ No es el propósito en este apartado de explicar cada una de ellas para mayor referencia consultar González Melchor et. al. *Filosofía de la Liberación*. Datos completos en bibliografía

CAPÍTULO II. CRÍTICA DE LA MODERNIDAD

La vie est une existence qui ne précède pas son essence. Celle-ci en fait le prix; et la valeur, ici, constitue l'être. La réalité de la vie déjà au niveau du bonheur et, dans ce sens, au-delà de l'ontologie. Le bonheur n'est pas un accident de l'être, puisque l'être se risque pour le bonheur.

Totalité et infini. Essai sur l'extériorité. Emmanuel Levinas

Dentro de las funciones que se pueden identificar como propias del historiador se encuentra el determinar la periodización de cierta época o acontecimiento –lo cual no es una tarea menor– dicho acontecer se desarrolla en una diversidad de aspectos y factores que dificultan su consenso. Las críticas a tales cortes históricos son diversas, sin embargo, hay dos aspectos que sobresalen en dichas periodizaciones: su convencionalidad y eurocentrismo.

Si bien es cierto que tales periodizaciones se les atribuyen principalmente a los historiadores o científicos sociales, también lo es el hecho de que son el resultado de procesos colectivos de concientización que se dan en una determinada zona geográfica o grupúsculos específicos.

Dichos procesos pueden abarcar lo político, cultural e ideológico y es en ellos donde se originan tales procesos y encuentran su concreción.

Debido a lo anterior es que se pueden explicar los diferentes modos que se han utilizado para establecer periodos históricos, los cuales a su vez se clasifican en procesos de corta, mediana y larga duración⁷⁶ que tienen como resultado, entre otras cosas, la consolidación tanto de una noción histórica, como de cierta periodización; una vez que se ha suscitado dicho proceso, resulta sumamente difícil abandonar tales conceptos, cortes históricos o como quiera llamárseles,

⁷⁶ Para mayor información sobre las diferencias entre larga duración, el tiempo corto etc, se puede consultar la obra ya clásica de Braudel *La historia y las ciencias sociales*. Datos completos en la bibliografía.

pues en el nombre no estriba la dificultad sino en que se ha convertido en un dato fáctico, transmitido e inculcado, no sólo culturalmente, que pareciera ser inamovible.

Ejemplos hay muchos, el llamado “descubrimiento de América” que derivó en un “encubrimiento”⁷⁷, y la modernidad que para los europeos comienza desde su horizonte, desde sus orígenes niega por completo la influencia de otras culturas milenarias como es el caso de China y Amerindia⁷⁸, por poner sólo dos ejemplos.

Ahora bien, la resistencia y dificultad de la que se habla párrafos arriba no es sólo cultural, abarca tanto lo ideológico como lo político, es la hegemonía de Europa sobre todo aquello considerado por ellos como “diferente”. Se ha tomado en cuenta lo anterior para el presente trabajo, no sólo en cuanto a la “convencionalidad” de periodizar a la modernidad a partir de parámetros europeos, sino también a lo referente a conceptos, tratando de seguir la “deconstrucción” que Derrida menciona.

2.1 ¿Qué es la modernidad?

Entonces, ¿qué es la modernidad?, ¿en qué consiste? El término modernidad apareció en los siglos XII y XIII como “pura calificación de aquello que será más reciente o actual con respecto a aquello que lo había precedido”⁷⁹. Durante los siglos XIV y XV, la modernidad surge como una reacción a las formas establecidas y vigentes en ámbitos como la literatura y la pintura. Tenenti menciona que es a partir de lo anterior que la modernidad comienza a ser “consciente”, reservando para sí la facultad de juicio o rechazo.

Con la aparición de la imprenta en 1436, las ideas adquieren una difusión muy grande y con relativa rapidez como nunca antes se había visto en el mundo, el monopolio del saber que durante siglos detentaron contadas bibliotecas y sobre todo, la Iglesia católica en sus diferentes conventos durante el Medioevo, vieron

⁷⁷ Cfr el texto de Enrique Dussel *El encubrimiento del Indio*, o el texto de Todorov *La conquista de América* donde se debate sobre el tema aquí mencionado.

⁷⁸ Para mayores detalles, ver los textos de Menzies, *1421. El año en que China descubrió el nuevo mundo* y Hobson *Los orígenes orientales de la civilización de Occidente*. Datos completos en la bibliografía

⁷⁹ Tenenti, 2011, p. 8.

cómo poco a poco la imprenta modificaba las condiciones imperantes. La reforma protestante en las primeras décadas del siglo XVI es también un acontecimiento que se toma como referencia, un gran cisma en el control político-religioso en Europa, la disputa por el poder entre los reyes de gran parte de dicho continente contra el vicario de Cristo, es sin duda alguna un acontecimiento a considerar el cual tendrá repercusiones de toda índole y que llevará a la pérdida de la hegemonía de Roma como centro de decisiones (no sólo espirituales) sobre el resto de Europa.

La concepción clásica de la Modernidad es, ante todo “la construcción de una imagen racionalista del mundo que integra el hombre en la naturaleza, el microcosmos en el macrocosmos, y que rechazan todas las formas de dualismo del cuerpo y del alma, del mundo humano y del mundo trascendente”⁸⁰.

Dicha concepción fue revolucionaria “como toda apelación a la liberación, como todo repudio de compromiso con las formas tradicionales de organización social y de creencia cultural. Hay que crear un mundo nuevo y un hombre nuevo volviendo las espaldas al pasado, a la Edad Media”⁸¹.

Uno de los principales rasgos de la Modernidad consiste en que los pensadores de la Ilustración, específicamente en el siglo XVIII, pusieron en duda cualquier tipo de conocimiento sustentado en principios religiosos, contra-argumentando que al conocimiento se podía acceder por otras formas más certeras, depositándolo concretamente en la razón científica; la libertad y la secularización fueron incluidas en dicha concepción, y así Dios es desplazado del centro del conocimiento.

Es importante mencionar que al proceso de mutación cultural que aconteció a partir del avance del absolutismo, se le designa “con el término de Ilustración, pero que también podemos designar con el término más amplio de Modernidad. De hecho se trata de un conjunto de mutaciones múltiples en el campo de las ideas,

⁸⁰ Touraine, 2006, p. 35.

⁸¹ *Ibidem*.

del imaginario, de los valores, de los comportamientos, en parte comunes y en parte diferentes a las que llevaba consigo el absolutismo”⁸².

Es así como la modernidad se va fundamentando sobre la base de una serie de acontecimientos, de logros y conquistas que le dan una idea de progreso en todos los ámbitos. Por supuesto que dicho progreso se refería a Europa, en el recorrido de su historia, por ello la Modernidad aparece desde la civilización europea, poniendo bajo su sombra a todo lo demás “ajeno” a ella.

La modernidad entonces es, ante todo, una invención del individuo,

[...] el individuo concreto, agente empírico, presente en toda sociedad, va a convertirse ahora en el sujeto normativo de las instituciones y de los valores [...] el individuo va ocupando el centro de todo el sistema de referencias remodelando, a pesar de la inercia social y de múltiples resistencias, los valores, el imaginario, las instituciones⁸³

Dicha construcción planteada por Guerra es interesante, y no sólo en el área de cultura europea, sino también a la Monarquía hispánica.

Asimismo, la idea de Modernidad en su forma más ambiciosa fue

La afirmación de que el hombre es lo que hace y que, por tanto, debe existir una correspondencia cada vez más estrecha entre la producción —cada vez más eficaz por la ciencia, la tecnología o la administración—, la organización de la sociedad mediante la ley y la vida personal, animada por el interés, pero también por la voluntad de liberarse de todas las coacciones [...] sólo la razón establece una correspondencia entre la acción humana y el orden del mundo [...] es la razón la que anima la ciencia y sus aplicaciones; es también la que dispone la adaptación de la vida social a las necesidades individuales o colectivas; y es la razón, finalmente, la que reemplaza la arbitrariedad y la violencia por el estado de derecho y por el mercado. La humanidad, al obrar

⁸² Guerra, 2009, p.113.

⁸³ *Ibidem.*, pp. 113-114.

según las leyes de la razón, avanza a la vez hacia la abundancia, la libertad y la felicidad⁸⁴.

De lo anterior resaltan varias cuestiones que son importantes tratar. En principio, el término de producción se encuentra ya presente, así como la idea de que es mediante el uso de la razón, que el hombre encuentra el vínculo entre la acción humana propiamente dicha y el orden del mundo. Pero el tema más controversial, se centra en que existe un avance hacia la abundancia, la libertad y la felicidad, pareciera ser que, la humanidad en su conjunto, con el uso de la tecnología, la explotación de los recursos naturales encaminados a la producción en todos los ámbitos (ciencia, tecnología, servicios, entre otros), ha encontrado un mundo mejor, por desgracia, para la mayoría de la humanidad, dicha aseveración ha sido desmentida en el transcurso de la historia, una y otra vez.

Touraine indica que

La idea de modernidad no excluye la idea del fin de la historia, como lo atestiguan los grandes pensadores del historicismo –Comte, Hegel y Marx–. Pero el fin de la historia es más bien el fin de una prehistoria y el comienzo de un desarrollo impulsado por el progreso técnico, la liberación de las necesidades y el triunfo del espíritu.⁸⁵

Lo anterior reviste una importancia vital para el presente trabajo, ya que, como se verá más adelante, existen interpretaciones sobre el fin de la historia, quizá la más conocida es el de Fukuyama, y que más adelante será comentada cuando se revise la cuestión de la posmodernidad.⁸⁶

Occidente en su conjunto, concibe la modernidad como una revolución. Touraine llama modernismo a la ideología occidental de la modernidad, un modernismo

⁸⁴ Touraine, *Op. cit.*, p. 9.

⁸⁵ *Ibidem.*, p.17.

⁸⁶ Fukuyama, *El fin de la historia y del último hombre*, cabe indicar que Hegel no habla de un fin de la historia como lo han hecho creer los posmodernos, dicho argumento se centra en una mala interpretación de la obra de Hegel en general, siendo particularmente *La fenomenología del espíritu*, el centro de dicha controversia.

que reemplaza la idea de sujeto –que será importante en el transcurso del presente trabajo– y la idea de Dios.

“Ni la sociedad ni la historia ni la vida individual, sostienen los modernistas, están sometidas a la voluntad de un ser supremo a la que habría que obedecer o en la cual se podría influir mediante la magia. El individuo sólo está sometido a leyes naturales”.⁸⁷ Del argumento precedente se sigue la idea de que lo que es válido para la sociedad, lo será también para el individuo, y es aquí donde la educación juega un papel fundamental, la génesis del pro-yecto de la modernidad,⁸⁸ en el que Jean Jacques Rousseau jugará un papel central. También, cabe destacar que

La educación del individuo debe ser una disciplina que lo libere de la visión estrecha, irracional, que le imponen sus propias pasiones y su familia, y lo abra al conocimiento racional y a la participación en una sociedad que organiza la razón. La escuela debe ser un lugar de ruptura respecto del medio de origen y un lugar de apertura al progreso por obra del conocimiento y de la participación en una sociedad fundada en principios racionales. El docente no es un educador que deba intervenir en la vida privada de los niños, los cuales sólo deben ser alumnos; el docente es un mediador entre los niños y los valores universales de la verdad, del bien y de lo bello. La escuela debe también reemplazar a los privilegiados (herederos de un pasado repudiado) por una elite reclutada en virtud de las pruebas impersonales de los concursos⁸⁹.

La continuidad de dichas aseveraciones es clara hoy día. Ahora bien, Rousseau tendrá como parte central del *Emilio o De la educación*, una de sus obras más importantes, el formar a un ser natural, bueno y razonable, capaz de socializar. La escuela en esos momentos, como institución, aún no alcanzaba a consolidarse en los niveles populares tanto de alfabetización como de escolarización, “lo que seguía contando eran el ejemplo y la experiencia, mientras que la escuela ejercía

⁸⁷ *Ibidem.*, p.19.

⁸⁸ Lo cual se explicará a detalle en la *Pedagógica latinoamericana*.

⁸⁹ *Ibidem.*, p.20.

aún un papel totalmente subalterno”,⁹⁰ así era el panorama de Europa en general, lugar en el que Rousseau desarrolló sus ideas pedagógicas, las cuales obedecían a las necesidades de una nueva clase social, la burguesía; tema que se verá a detalle en el siguiente capítulo.

2.2 Hegel y la modernidad

Se señala a Hegel como el filósofo fundador de la modernidad, esto entendido en cuanto al discurso se refiere, Habermas señala que Hegel “introdujo el tema –la necesidad de la modernidad de asegurarse críticamente de sí misma– y dio las reglas conforme a las que hacer variaciones sobre ese tema –la dialéctica de la Ilustración–”⁹¹; además, Habermas se apoya en la afirmación de Ruge

La filosofía de Hegel es la primera en declarar que toda filosofía no es otra cosa que pensamiento de su tiempo, y también es la primera que se ha reconocido a sí misma como tal pensamiento de su tiempo. Lo que la filosofía anterior sólo era de forma inconsciente y en abstracto, ella lo es de forma consciente y concreta. De ahí que de las primeras pueda muy bien decirse que sólo eran pensamientos y se quedaron en pensamientos; pero ésta, la hegeliana, se presenta como pensamiento que no puede quedarse en pensamiento sino que tiene que volverse acción⁹².

En términos generales podemos indicar que Hegel

Ve caracterizada la Edad Moderna por un modo de relación del sujeto consigo mismo, que él denomina subjetividad: “El principio del mundo reciente es la libertad de la subjetividad, el que puedan desarrollarse, el que se reconozca su derecho a todos los aspectos esenciales que están presentes en la totalidad espiritual”. Cuando Hegel caracteriza la fisonomía de la *Edad Moderna* (o del mundo moderno), explica la “subjetividad” por la

⁹⁰ Tenenti, *Op. cit.* p.336.

⁹¹ Habermas, 2008, p. 63.

⁹² Rouge citado en Habermas, *Op. cit.*, p.63.

“libertad” y la “reflexión”: “La grandeza de nuestro tiempo consiste en que se reconoce la libertad, que es lo propio del espíritu, el estar el espíritu dentro de sí consigo”.⁹³

Se ve cómo el principio de subjetividad es central, y en la modernidad lo será tanto en la vida religiosa, el Estado y la sociedad, como en la ciencia, la moral y el arte.

2.3 La modernidad y su periodización según Enrique Dussel.

Han surgido en los últimos años diversos estudios que van desde históricos hasta los filosóficos refutando la periodización eurocentrista que se le ha dado a la modernidad, cabe mencionar que no a los “fundamentos” mismos de la modernidad ya mencionados –lo cual se discutirá un poco más adelante–, sino a su periodización en concreto.

Sin embargo, para Dussel, ninguna de las fechas anteriores puede tomarse como punto de partida en la periodización de la modernidad, el inicio se encuentra en 1492 con el mal llamado descubrimiento de América⁹⁴. Otro autor que coincide con dicho planteamiento es Tzvetan Todorov, filósofo e historiador de origen búlgaro, nacionalizado francés, quien señala que “el descubrimiento de América es lo que anuncia y funda nuestra identidad presente; aun si toda fecha que permite separar dos épocas es arbitraria, no hay ninguna que convenga más para marcar el comienzo de la era moderna que el año de 1492, en que Colón atraviesa el Océano Atlántico”⁹⁵.

Ahora bien, siguiendo a Dussel, la modernidad semánticamente tiene dos contenidos que tienen una característica a compartir, la ambigüedad:

- 1) Por su contenido primario y positivo conceptual, la modernidad es emancipación racional. La emancipación como salida de la inmadurez por un

⁹³ Habermas, *Op. cit.*, p.27.

⁹⁴ A dicho acontecimiento Dussel lo llama “encubrimiento del otro, del indio”, tema que se abordará más adelante.

⁹⁵ Todorov, 2008, p.15. El texto también plantea “El problema del otro” como elemento central.

esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la Humanidad a un nuevo desarrollo histórico del ser humano.

2) Pero, al mismo tiempo, por su contenido secundario y negativo mítico, la modernidad es justificación de una praxis irracional de violencia. El mito podría describirse así:

a) la civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente 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 (de hecho, es 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 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 holocaustos de un sacrificio salvador (del colonizado, esclavo africano, de la mujer, de la destrucción ecológica de la tierra, etc.).

f) Para el moderno, el bárbaro tiene una culpa (al oponerse al proceso civilizador) 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.⁹⁶

El primer contenido parte de la positividad y en la cual muchos autores coinciden, sobre todo en lo que respecta a la emancipación, el pensamiento historicista por ejemplo "identifica la modernización con el desarrollo del espíritu humano, el triunfo de la razón con el triunfo de la libertad, con la formación de la nación o con la victoria final de la justicia social"⁹⁷, el mismo Dussel afirma dicho "concepto racional", sin embargo está la contraparte, la negatividad, el desarrollo de un mito irracional que justifica la violencia y el cual debe ser superado.

Para Dussel, el concepto de modernidad surge a finales del siglo XV o comienzos del XVI con obras tales como *Mundus Novus*: "lo nuevo, lo moderno, será sólo desde el siglo XVIII, de hecho, el nombre de la cultura de Europa y de Occidente, una Europa como centro"⁹⁸.

Es aquí donde aparece uno de los aspectos filosóficos a resaltar, para Dussel el tránsito del concepto al mito de modernidad es un movimiento inadvertido, ya que el concepto

Muestra el sentido emancipador de la razón moderna, con respecto a civilizaciones con instrumentos, tecnologías, estructuras prácticas políticas o económicas o al grado del ejercicio de la subjetividad menos desarrollada. Pero al mismo tiempo, oculta el proceso de dominación o violencia que ejerce sobre otras culturas. Por ellos, todo el sufrimiento producido en el Otro queda justificado porque se salva a muchos inocentes, víctimas de la barbarie de esas culturas⁹⁹.

⁹⁶ Dussel, 1994, pp. 208-209.

⁹⁷ Touraine, *Op. cit.*, p.66. Véase también el texto de Blom, *Encyclopedie. El triunfo de la razón en tiempos irracionales*.

⁹⁸ Dussel, *Op. cit.*, p.207. Es relevante mencionar a Hegel, quien ya aparece en el horizonte teórico, y es considerado "padre de la modernidad" con la publicación de *Fenomenología del Espíritu* en 1808, dicho autor es importantísimo para entender varios conceptos que se utilizan en el transcurso de este trabajo. Asimismo, es uno de los principales autores que utiliza Dussel en esta etapa teórica.

⁹⁹ *Ibidem.*, p.89.

En uno de sus trabajos más recientes¹⁰⁰, Dussel periodiza a la Modernidad en seis grandes momentos, para hacer dicha división, más que tomar en consideración referentes cronológicos, son referentes ideológicos:

1. La primera “Modernidad temprana”. (Desde 1492) La cristiandad hispanoamericana (1492-1630).

- El primer anti-discurso filosófico de la Modernidad: la crítica de la expansión colonial europea por Bartolomé de Las Casas.
- La institucionalización de la alienación del Otro. El testimonio de Felipe Guamán Poma de Ayala.
- El desplazamiento de la Alteridad: del indígena al criollo americano. El humanismo político de Francisco Suárez.

2. Otra primera “Modernidad temprana”. La Cristiandad lusitana ante la alteridad del esclavo africano.

- Primera crítica filosófica contra la legitimidad de la esclavitud moderna: Bartolomé de Las Casas.

3. La segunda “Modernidad Temprana”. La Cristiandad del norte de Europa (1630-1789).

- Justificación filosófica de la primera revolución burguesa: John Locke.

4. El discurso político en la “Modernidad Madura”.

- La Modernidad madura en el Reino Unido y Francia
- La nueva estructura geopolítica mundial
- La Revolución burguesa continental en Francia. Una deconstrucción moderna de la Modernidad: Jean Jacques Rousseau.

5. La “Modernidad Madura” en la Ilustración alemana. Filosofía política y Estado

- La política como garantía de la moral: Immanuel Kant.
- El Estado, un momento transitorio en la historia: J.G. Fichte y F.G. Schelling
- El Estado racional, colonial y metropolitano: G.W.F. Hegel.
- Crítica política al Estado desde las condiciones materiales: Karl Marx.

6. En la dependencia de la Modernidad madura. Algunos temas para una historia de la política en América Latina. La cual divide a su vez en 4 subtemas.

6.1 Cinco periodos de la política latinoamericana

¹⁰⁰ Véase *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*, en dos volúmenes, siendo el primero donde se encuentra dicha división.

- 6.2 La imposible soberanía nacional: el populismo latinoamericano (1910-1959) (análisis del discurso político).
 - 6.3 Una década política argentina (1966-1976) y el origen de la filosofía de la liberación
 - 6.4 El giro descolonizador desde el pueblo y hacia la segunda Emancipación (1959-)
-

Todo lo anterior reviste una importancia mayor al revisar los textos de Dussel, es decir, se percibe una continuidad en su pensamiento, la cual va orientada a una propuesta en concreto, que parte de una deconstrucción histórica, fruto de años de maduración filosófica.

2.4 Crítica a la modernidad. La cuestión de la posmodernidad

También se han elaborado análisis críticos a la Modernidad desde Europa, principalmente desde el pensamiento alemán y francés, buscando alternativas a la crisis evidente de la Modernidad, uno de ellos fue Lyotard quien acuñaría el término de postmodernidad, tema que se abordará en breve. Nietzsche haría también un análisis serio y profundo, sin embargo, éste se caracterizó por tener un sentido epistémico más que ontológico.

No se puede negar que hay una crisis estructural en la Modernidad, siendo la segunda Guerra Mundial el culmen de dicho proceso, como consecuencia de ello, Adorno y Horkheimer hicieron lo propio en un análisis profundo y denso, dando como resultado su texto *Dialéctica de la ilustración*.

Pero, ¿cómo se da ese tránsito de la Modernidad a las propuestas que varios autores han hecho? Por ejemplo, se ve que se parte de la idea de que

La modernidad inicial buscó traspasar los límites de la experiencia, cuestionó el valor de las convenciones, inventó pasados y soñó futuros, denunció la ficción de lo real desde la certeza –pronóstico o profecía– de lo posible. La tardomodernidad que nos cobija, la que nos sostiene y nos intuye, se oculta como realización (o se autodeclara incompleta) y así se prolonga como

promesa: monótonamente, dogmáticamente induce a pensar que sólo son posibles la reiteración y la experiencia dentro de los límites establecidos¹⁰¹.

Ante lo anterior parece claro que la Modernidad se encuentra rebasada, líneas arriba mencionábamos a Lyotard como el primero en utilizar el término de posmodernidad, ¿a qué se refiere dicho término? En *La condición posmoderna*, Lyotard desde la introducción indica que

Este estudio tiene por objeto la condición del saber en las sociedades más desarrolladas. Se ha decidido llamar a esta condición «postmoderna». El término está en uso en el continente americano, en pluma de sociólogos y críticos. Designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX. Aquí se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos.

En origen, la ciencia está en conflicto con los relatos. Medidos por sus propios criterios, la mayor parte de los relatos se revelan fábulas. Pero, en tanto que la ciencia no se reduce a enunciar regularidades útiles y busca lo verdadero, debe legitimar sus reglas de juego. Es entonces cuando mantiene sobre su propio estatuto un discurso de legitimación, y se la llama filosofía. Cuando ese metadiscurso recurre explícitamente a tal o tal otro gran relato, como la dialéctica del Espíritu, la hermenéutica del sentido, la emancipación del sujeto razonante o trabajador, se decide llamar «moderna» a la ciencia que se refiere a ellos para legitimarse.

Así, por ejemplo, la regla del consenso entre el destinador y el destinatario de un enunciado con valor de verdad será considerada aceptable si se inscribe en la perspectiva de una unanimidad posible de los espíritus razonantes: ese era el relato de las Luces, donde el héroe del saber trabaja para un buen fin épico-político, la paz universal. En este caso se ve que, al

¹⁰¹ *Diccionario de Hermenéutica*, 2006, p.386.

concepción de la historia, en efecto, implicaba la existencia de un centro alrededor del cual se reúnen y ordenan los acontecimientos”¹⁰⁶.

Pero más allá de la hipótesis de Vattimo, es relevante hacer hincapié en la crítica que hace no solamente a la idea de crisis tanto a la historia y por ende a la idea misma de progreso, sino a la visión eurocéntrica del proyecto de Modernidad, por lo cual es pertinente mostrar el argumento de Vattimo, a reserva de que pueda parecer extenso, es necesario:

Si no hay un decurso unitario de las vicisitudes humanas, no se podrá ni siquiera sostener que avanzan hacia un fin, que realizan un plan racional de mejora, de educación, de emancipación. Por lo demás, el fin que la modernidad pensaba que dirigía el curso de los acontecimientos era también una representación proyectada desde el punto de vista de cierto ideal del hombre. Filósofos de la Ilustración, Hegel, Marx, positivistas, historicistas de todo tipo pensaban más o menos todos ellos del mismo modo que el sentido de la historia era la realización de la civilización, es decir, de la forma del hombre europeo moderno. Como la historia se concibe unitariamente a partir sólo de un punto de vista determinado que se pone en el centro (bien sea la venida de Cristo o el Sacro Romano Imperio, etc.), así también el progreso se concibe sólo asumiendo como criterio un determinado ideal del hombre; pero habida cuenta que en la modernidad ha sido siempre el del hombre moderno europeo [...] Los pueblos primitivos, los así llamados, colonizados por los europeos en nombre del buen derecho de la civilización superior y más desarrollada, se han rebelado y han vuelto problemática de hecho una historia unitaria, centralizada. El ideal europeo de humanidad se ha manifestado como un ideal más entre otros muchos, no necesariamente peor, pero que no puede pretender, sin violencia, el derecho de ser la esencia verdadera del hombre, de todo hombre¹⁰⁷.

¹⁰⁶ *Ibidem.*

¹⁰⁷ *Ibidem.*

Si bien es cierto existe una crítica muy bien fundada a la visión eurocéntrica, y que da como consecuencia una etapa distinta a la Modernidad, en este caso la posmodernidad, para Dussel no es suficiente, hay que ir más allá, ya que existen limitantes en dichos análisis, llámense Lyotard, Levinas, Vattimo etc.

2.5 Más allá de la posmodernidad. La transmodernidad

Dussel haciendo alusión a Vattimo deja en claro que había un punto de partida en común entre ambos, el segundo Heidegger "pero desde Levinas intentamos ir más allá, trascender la ontología hacia una metafísica, trans-ontológica, hacia el Otro como ámbito ético trascendental".¹⁰⁸ De lo anterior se derivan varias planteamientos, el primero de ellos es la influencia del pensamiento de Levinas en la obra de Dussel, y sobre todo en el ir más allá, tomando como punto de referencia al Otro, lo cual se verá a detalle en el siguiente capítulo.

Otro planteamiento a tomar en cuenta es la pretendida universalidad que Europa tiene de sí misma, encubriendo al Otro, al diferente, a las víctimas del sistema. Por ende, los planteamientos que se haga cualquier filosofía exterior al sistema vigente, América Latina, África, India, los Árabes u otros, en un intento por pensar el no ser europeo, será descalificada, no validada, excluida. Ante ello, los planteamientos que se han hecho desde la exclusión adquieren una relevancia mayor, puesto que son posmodernos, innovadores.

Dussel lo plantea de la siguiente manera:

Desde la exterioridad de la modernidad, el Otro constitutivo, esencial de la modernidad (pero como el explotado, dominado, creador ignorado de la riqueza, la cultura etc) se torna sujeto de praxis innovadora (una especie de Übermensch mundial, humilde, débil, racionalmente ético: transformación

¹⁰⁸ Dussel, 1999, p.47.

radical de la intuición nietzscheana). Ese proyecto transmoderno será también fruto de un diálogo entre culturas¹⁰⁹.

Aparece ya el término de transmodernidad, en donde hay ya un posicionamiento de distancia de la tradición europea, es un ir más allá de la tradición europea, acorde a la filosofía latinoamericana, pero tomando en cuenta de igual forma a los excluidos del sistema, ante ello Dussel afirma que

La transmodernidad es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la modernidad, y el desarrollo de su potencialidad alterativa, la otra cara oculta y negada. Por ello recordamos ahora las palabras de Vattimo que hemos copiado al comienzo de este trabajo: los verdaderos bárbaros los excluidos [...] esa raza de hombres que vienen de afuera y pulveriza las estructuras del mundo viejo¹¹⁰.

¹⁰⁹ *Ibidem.*, p.40.

¹¹⁰ *Ibidem.*

CAPÍTULO III. EL DEBATE SOBRE LA PEDAGOGÍA

La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres fuesen sin más, no habría por qué hablar de educación. La consciencia del mundo, que hace posible la consciencia de mí, imposibilita la inmutabilidad del mundo. La consciencia del mundo y la consciencia de mí no me hacen un ser en el mundo, sino con el mundo y con los otros.

Pedagogía de la indignación. Paulo Freire.

En los últimos años, la discusión en torno a la condición de la pedagogía ha arrojado múltiples resultados; ya sea referida como Pedagogía, Teoría pedagógica, Ciencias de la Educación, Teorías educativas, discursos educativos o saberes educativos, se hará siempre partiendo de un posicionamiento epistemológico y teórico específico.

Ahora bien, la dificultad de asignarle un término no reside únicamente en dicha posición, sino tiene que ver con una larga tradición teórica en las Ciencias Sociales y Humanidades, por ello es importante mencionar las características que se le atribuyen a cada uno de estos planteamientos teóricos.

3.1 Sobre la condición de la Pedagogía

Cuando se hace alusión a la Pedagogía, se parte del concepto que ha imperado por muchos años, es decir, se toma etimológicamente la palabra pedagogía que significa: *paidos* (niño) y *gogos* (conducción), esto es “conducción del niño”, siendo así que dicho significado encuentra en su origen la unión con la educación.

Se conoce de sobra que el carácter de la educación en la Antigüedad clásica difería del que hoy en día se tiene sobre ella. Para los griegos, la educación se centraba fundamentalmente en la formación ética y política del hombre libre, la

cual condicionaba en gran medida a la educación conforme a los fines que el Estado griego tenía. Al referirse a este periodo de la historia, Bórquez señala que

Desde su inicio el quehacer pedagógico aparece bifurcado en dos líneas: una de manera filosófica, sujeta a los fines que la ética y la política proponen para el hombre, y la otra de naturaleza empírica, que consistía en la aplicación práctica de ciertas medidas o medios para que en sus primeros años de vida el niño pudiera obtener los aprendizajes más básicos¹¹¹.

Werner Jaeger, en su ya clásica obra *Paideia*, indaga sobre las raíces antiguas del concepto occidental de pedagogía y aprendizaje, para él, la idea de educación (en alemán *Bildung*, formación) encontraba su génesis en un par de supuestos

El primero era la idea de que, debajo del desmenuzable estrato de diversidad, de la variada y cambiante experiencia humana, se asienta la roca dura del orden inmutable del mundo y, el segundo, que las leyes que sustentan y gobiernan la naturaleza humana son igualmente sólidas. El primer supuesto justificaba la necesidad y los beneficios de transmitir los conocimientos de los maestros discípulos. El segundo imbuía a los docentes de la confianza en sí mismos necesaria para tallar la personalidad de sus alumnos, como el escultor talla el mármol, para darle la forma que, en todos los tiempos se estimaba que debía ser justa, bella y buena y, por esas mismas razones, virtuosa y noble.¹¹²

En la Edad Media, la pedagogía tiene un estatus un tanto diferente mas no por ello mejor, pues se le identifica como medio para transmitir la doctrina de la fe dominante en ese momento en Europa, en donde la memorización y la imitación son fundamentales, así como la figura del maestro-alumno.

Es en el contexto recién mencionado que hace su aparición el checo Jan Amós Komenský, quien pone al niño como centro del hecho educativo. Su *Didáctica Magna* se toma como el punto de partida de la pedagogía con un carácter

¹¹¹ Bórquez, 2006, p.

¹¹² Jaeger, citado en Bauman, 2008, p.32

autónomo, ya que Komenský se preocupó en dotarle de una sistematización, mediante una especie de manual de la técnica de enseñanza, lo que se conoce como didáctica. Los aportes de este autor checo son innegables, aunque en algún momento dado se puede cuestionar el sentido altamente religioso de la obra, se tiene que reconocer la aportación en cuanto a la sistematización del acto educativo, cuyo fin último se orientaba a llevar al alumno a un avance tanto intelectual como moral.

Hoyos asevera que con la aparición de la *Didáctica Magna* encontramos el origen de la definición de la pedagogía de la modernidad como

[...] una práctica eminentemente ideológica, con poca o nula intención científica. A diferencia de las ciencias de la naturaleza, desde la investigación astronómica de Copérnico, la formalización del método experimental por Galileo y la física Newtoniana, que eran explicativas, la pedagogía se fincó en una actividad prescriptiva, mera repetidora y transmisora de la normatividad social.¹¹³

Así pues, el tema de la modernidad –el cual se abordará a detalle en el presente documento– se presenta de manera clara y directa desde este momento.

Entonces, siguiendo con el argumento de Hoyos, en dicho origen se encuentra también una de las mayores dificultades para la pedagogía, puesto que su desarrollo “fue instaurado más por decreto que por la derivación de fundamentaciones plasmadas en proposiciones teórico-argumentativas”.¹¹⁴

Lo anterior muestra la limitante de la que se le ha acusado a la pedagogía por mucho tiempo, es decir, el operar “al nivel superficial de lo empírico–fenoménico, de lo inmediato, lo aparente. Por consecuencia, los resultados reflejarían posteriormente la dispersión y la poca capacidad de recuperación reflexiva”.¹¹⁵

¹¹³ Hoyos, 2010, p. 9.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ *Ibidem*. p.10.

Poco a poco se van dando aportes a la pedagogía, de donde resaltan autores como Rousseau –el cual se analiza más adelante–, Federico Fröbel y Pestalozzi.

Desde el punto de vista del positivismo, destacan los aportes de Johann Herbart, quien “tratará de organizar científicamente la pedagogía, uniendo de manera sistemática las dos vertientes que desde la Antigüedad aparecían separadas; [es decir] a los fines, que la pedagogía los tomará de la ética, y los medios educativos, que los obtendrá de la psicología”.¹¹⁶

Sin embargo no será suficiente, la pedagogía se va quedando rezagada con respecto a las demás disciplinas, ya que no pudo generar por sí misma las pautas teórico-metodológicas propias que le dotaran de fundamento.

Ante tal panorama,

La delimitación del objeto pedagógico queda muy difusa. Por un lado se le plantea como lo dado, y esto la orienta hacia una actividad meramente técnica. Por otro, la construcción de su objeto se le dificulta epistémicamente por la poca tradición reflexiva que posee (excepción de la postulación Herbartiana) acerca de las condiciones de posibilidad del conocimiento, y su exacerbado pegoteo a lo inmanente, a lo fáctico y lo inmediato.¹¹⁷

Y aunque la pedagogía no ha podido resolver de manera contundente sus necesidades más apremiantes, las nuevas generaciones de pedagogos están realizando estudios al respecto, y pese a que no corresponde a este espacio discernir sobre ello, es importante mencionar que ha sido un proceso arduo y no exento de dificultades, encuentros y desencuentros teóricos.

3.2 Sobre la concepción de la Educación

Ahora bien, se aborda la concepción de educación, pues como ya se indicó es de los términos que son empleados para referir la condición de la pedagogía. Luzuriaga menciona que la educación constituye una realidad única, esencial,

¹¹⁶ Bórquez, *Op. cit.*, p.84.

¹¹⁷ Hoyos. *Op. cit.*, p. 11.

inconfundible y permanente de la vida humana orientada a un proceso continuo que funge como preservación de lo humano, asimismo, apunta que grandes educadores han sido a la vez teóricos y prácticos¹¹⁸.

Cabe señalar que no existe una sola visión o definición de lo que es educación, sin embargo y de acuerdo a lo que expresa Bórquez, su raíz etimológica proviene del latín *educare*; que significa criar, conducir, orientar, guiar; y *exducere*; hacer salir de dentro hacia afuera.

En este sentido, si se toma el término *educare* se hace énfasis en educar de afuera hacia adentro, lo cual hace referencia a la instrucción por parte del maestro, pues este enseña al alumno, quien es el que no sabe; en cambio, la raíz *exducere* remite a la ayuda del maestro para sacar el conocimiento ya existente en el alumno¹¹⁹. El primer modelo correspondería a una forma de educación tradicional, sustentada en la heteroeducación, donde el proceso educativo es organizado y se impone desde afuera, donde el alumno es considerado como un recipiente vacío y repetidor de conocimientos; en contraste con el segundo, en el que tiene lugar una educación progresiva, fundamentada en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y encaminada por el maestro, lo cual, favorecerá la autoeducación que a su vez permitirá la formación de un ser autónomo¹²⁰.

Estas dos formas de entender la educación, según Bórquez, podrían entenderse como contradictorias, no obstante, en la práctica cotidiana se complementan, puesto que lo que se ha aprendido como formas de pensamiento y comportamiento ha sido el resultado de las prácticas sociales donde sobresale la heteroeducación y finalmente, la autoeducación que se refiere a la construcción que realiza el propio sujeto¹²¹.

Es así como la educación constituye un proceso de construcción personal, en el cual influye el educador que funge como guía para que el alumno descubra,

¹¹⁸ Bórquez, *Op. cit.*, p.86

¹¹⁹ *Ibidem.* p.87.

¹²⁰ *Ibidem.* p-87-91.

¹²¹ *Ibidem.* p.88.

reflexione, analice y posea las herramientas para aplicar sus conocimientos de manera crítica, por supuesto, sin dejar de lado el perfeccionamiento del ser humano. De esta forma, de acuerdo a lo que plantea Bórquez, al lograr el fin último, la autonomía, puede distanciarse de los estímulos externos, es decir de las respuestas dadas para dar paso a la libertad de sus pensamientos, actos o prácticas sociales y nutrir la consciencia respecto a la prevención de las consecuencias que implica todo acto social¹²².

Partiendo de todo lo anterior, se puede concebir a la educación como un proceso gradual en donde el maestro no educa, sino coordina y promueve el conocimiento, mientras que el alumno lo externa en el contexto donde se desempeña y establece relaciones sociales con los demás individuos, pues como dice W. Jaeger, la educación no puede pensarse como una propiedad individual porque pertenece a la comunidad y para que ésta sea institucionalizada y sistematizada requiere de plena y consciente reflexión¹²³.

Para reflexionar acerca del hecho educativo se habla de la Pedagogía y la educación, términos que remiten a diferentes planos de significación, ya que como señala Rugiu¹²⁴ confundir ambos términos es como decir que salud y medicina son sinónimos, puesto que la primera se refiere a una condición de vida y la segunda es el arte que busca curar la salud y/o en su defecto prevenir y sanar enfermedades, ahora bien, la educación funge como objeto y la pedagogía como la reflexión de este, por tal motivo es importante hablar del segundo término.

Villalpando considera a la Pedagogía "como la teoría del arte de la educación"¹²⁵, ésta tiene como objeto de estudio el hecho educativo, y a través de la historia ha tratado de construir proposiciones que han intentado describir y explicar en forma lógica y sistemática los procesos educativos, principalmente la enseñanza y aprendizaje de los seres humanos. Cabe destacar que en la Antigüedad, la pedagogía no constituía un área de conocimiento autónomo, sino que era parte de

¹²² *Ibidem*, p.92.

¹²³ Primero, 2003, p.47.

¹²⁴ *Ibidem*, p.107.

¹²⁵ Citado en Bórquez, *Op. cit.*, p. 86.

la ética y la política, donde los medios pedagógicos se definían en relación a la educación del ser humano en la edad infantil, es decir leer, escribir, realizar cuentas, etc.¹²⁶

Párrafos arriba se indicó que a la Pedagogía de la modernidad se le concebía como una práctica ideológica, repetidora y transmisora de la normatividad social, lo cual tiene su fundamento en que el nuevo orden moderno tenía la necesidad de construir un conocimiento socialmente útil. Según Bórquez, la Pedagogía se somete a una epistemología donde se privilegia al objeto, puesto que éste constituía lo conocido, en este sentido, el sujeto social no cumplía papel alguno en el conocer, ya que lo conocido estaba determinado por el objeto, así no hay reflexión ni construcción del conocimiento, por tal motivo se percibe rezagada y concebida como una práctica meramente ideológica¹²⁷.

3.3 ¿A qué se le llama Ciencias de la Educación?

Es por ello que el otorgarle el nombre de Ciencias de la Educación se trata de un cambio terminológico y conceptual, pues éstas surgen, menciona De Alba, “de la imposibilidad actual de comprender lo educativo desde una sola óptica disciplinaria o desde una sola ciencia”¹²⁸. Es necesario comprender la problemática educativa a partir de múltiples disciplinas y ciencias de acuerdo a las exigencias mismas del aspecto de la realidad educativa que se requiere comprender, en este sentido, se concibe el concepto de ciencia como la búsqueda de carácter científico de las elaboraciones conceptuales en el terreno educativo¹²⁹.

Respecto a esto, Escolano afirma que el cambio de denominación de Pedagogía a Ciencias de la Educación, no es un simple cambio de términos, sino que implica un cambio de fondo en cuanto a conceptos y metodologías en torno al tratamiento de lo educativo como objeto de estudio; ya que señala que la finalidad de las ciencias de la educación es describir y explicar condicionamientos, procesos y

¹²⁶ Bórquez, *Op. cit.*, p.84.

¹²⁷ *Ibidem.*, p.96.

¹²⁸ De Alba, 1990, p. 40.

¹²⁹ *Ibidem.*, p.40.

efectos de las acciones formativas, garantizando la coherencia interna de los estudios; lo que provoca que algunos medios intelectuales suelen concebir estos términos como sinónimos¹³⁰.

En cambio, Luzuriaga afirma que “la pedagogía, al igual que las demás ciencias, posee una visión del mundo y, por tanto, una fundamentación teórica, aunque ésta pueda ser una arte, una técnica, una teoría y una filosofía, esencialmente la pedagogía es la ciencia de la educación”¹³¹.

Larroyo, hablando indistintamente de ambos términos, señala que “la ciencia de la educación o pedagogía, describe el hecho educativo, busca sus relaciones con otros fenómenos, los ordena y clasifica, indaga los factores que lo determinan, las leyes a las que se han sometido y los fines que persigue”¹³². Lo anterior deja explícita la relación que se establece entre el término educación y pedagogía, sin dejar de lado que cuando el hecho educativo se convierte en objeto de estudio clasificable, ordenable y sistematizable, y se establecen sus relaciones con otros hechos, así como su persistencia, constancia o debilitamiento en las prácticas intencionadas dirigidas a la transmisión, entonces podemos afirmar que puede ser objeto de un quehacer científico. Cuando se habla de las ciencias de la educación, se hace referencia a todas aquellas disciplinas que intervienen en la educación, analizando algún aspecto del hecho educativo, con la finalidad de explicar lo que sucede en éste, tales como la Psicología educativa y la Sociología de la Educación, entre otras. De estas ciencias auxiliares, cabe destacar que dan una mirada que ofrece una visión limitada de la realidad, ninguna aborda la educación de manera global y muchas veces se quedan sólo en concepciones de instrucción o técnico-instrumentalistas.

3.4. La cuestión de la Teoría Pedagógica.

Con respecto a la teoría pedagógica, ésta se centra en cómo y por qué el hecho educativo ocurre, a qué obedece, cómo se historiza y en qué orden de pensamiento se inscribe. Asimismo, se puede considerar que la teoría

¹³⁰ *Ibidem.*, pp. 43-44.

¹³¹ Primero, *Op. cit.*, p.87.

¹³² Bórquez, *Op. cit.*, p.85.

pedagógica se refiere al conjunto de conceptos, definiciones, principios que interrelacionados permiten explicar y comprender lo pedagógico, es decir, todo lo relacionado a la formación, la enseñanza, el aprendizaje, y la organización escolar; a estructuras de pensamiento constituidos por valores, creencias y supuestos que le permiten al profesor interpretar situaciones, conceptualizar su experiencia, sistematizarla, investigarla, transformarla y construir la praxología pedagógica. De igual manera, Larroyo menciona que ésta hace referencia a una reflexión en la práctica educativa en el cómo transmitir, cómo enseñar, cómo facilitar y promover la emergencia y consistencia del hecho educativo, cómo evaluar y comparar normas, medios métodos y resultados, lo anterior, para favorecer la teoría y el discurso pedagógico¹³³.

En conclusión, la pedagogía, ciencias de la educación y teoría pedagógica tienen en común el estudio del hecho educativo. En este sentido, la pedagogía establece amplia relación con otras ciencias de la educación debido a que se requiere de un enfoque multidisciplinario –es decir con el apoyo de otras ciencias–, y puesto que no es posible reflexionar el hecho educativo con una sola visión científica; la teoría pedagógica se orienta a una construcción histórica.

¹³³ Primero, *Op. cit.*, p.48.

CAPÍTULO IV. LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA.

"Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kömmt aber darauf an, sie zu verändern".

Karl Marx

4.1 La diferencia entre la Pedagógica y Pedagogía.

Para Dussel, es importante mostrar la diferencia entre "La Pedagógica" y "Pedagogía", esta última se refiere a "la ciencia de la enseñanza o aprendizaje"¹³⁴, mientras que la pedagógica es "la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre- hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc"¹³⁵; por lo que su horizonte disciplinar es más amplio, el cual es definido por el autor como lo que se recibe de otro en oposición a su "invención", lo que se descubre por sí mismo¹³⁶.

Ahora bien, una de las particularidades a resaltar de La Pedagógica, para Dussel, radica en el "ser el punto de convergencia y pasaje mutuo de la erótica a la política"¹³⁷, lo cual adquiere una enorme importancia teórica en la construcción del método de nuestro autor.

De acuerdo con Dussel, La Pedagógica toma al hijo del hogar erótico como punto de partida, desembocándolo en el "adulto de la sociedad política" –proceso que se verá en las páginas subsecuentes–; pero no sólo eso, también "parte del niño en la institución pedagógica-política", en donde varios actores interaccionan (hijo-padres, maestro o pedagogo, etc.).

Por todo lo anterior, la relación entre la Pedagógica-Erótica y su paso a la pedagógica-política estará siempre presente en la reflexión de Dussel.

¹³⁴ Dussel, 1980, p.11.

¹³⁵ *Ibidem.*

¹³⁶ *Ibidem.*

¹³⁷ *Ibidem.*

4.2 La cuestión de la Pedagógica Latinoamericana

Dicha reflexión no se queda sólo en lo meramente teórico, sino que al discutir aspectos como “la juventud, la ideología, la cultura, y todo esto en una situación de dependencia y liberación”¹³⁸, exponiendo una “anti-pedagógica”, Dussel trata de aportar algo más que una crítica y propone una Pedagógica acorde a las particularidades de América Latina, “La Pedagógica por ello no sólo se ocupa de la educación del niño, del hijo, del discípulo en la familia erótica; sino igualmente de la juventud y el pueblo en las instituciones escolares universitarias, científicas, tecnológicas, los medios de comunicación. Es la cuestión ideológica y cultural”¹³⁹.

En los primeros párrafos de esta exposición, el padre además de fungir como tal, es simbolizado, es decir, es el filósofo, la cultura, el maestro, el Estado, lo cual da como resultado la agresión y dominación del hijo, lo que para Dussel significa “el filicidio”¹⁴⁰.

Dicho filicidio (muerte del hijo, el niño, la juventud, entre otros) puede ocurrir en tres niveles: el físico, simbólico o ideológico; cualquiera que sea el caso, es “siempre un tipo de alienación, dominación, aniquilación de alteridad”¹⁴¹.

En una sociedad machista como la latinoamericana el padre como Estado se opone a la madre como cultura, por ello “el hijo porta en su ser la bipolaridad agónica del padre-madre, violencia-cultura”¹⁴² como resultado, el latinoamericano niega su origen, tanto a Malinche como madre, la cual traicionó a su cultura, como a Cortés, quien representa al conquistador, por lo cual, el latinoamericano parte de un horizonte distinto.¹⁴³

Ahora, a más de 30 años de distancia, se entiende mejor la tesis de Dussel: “la Pedagógica, erótica y política, debe partir de muy lejos para descubrir su destino y

¹³⁸ *Ibidem.*, p.13.

¹³⁹ Dussel, 2001, p.110.

¹⁴⁰ Dussel. *Op. cit.*, p. 15

¹⁴¹ *Ibidem.*

¹⁴² *Ibidem.*

¹⁴³ *Ibidem.* p.16. Dussel utiliza el texto de Octavio Paz *El Laberinto de la soledad* para explicar esta dualidad, esta incesante búsqueda de identidad del ser latinoamericano. Cfr con el texto de Santiago Ramírez *Psicología del mexicano y de sus motivaciones*.

su historia”¹⁴⁴. ¿Cuál es el fundamento para afirmarlo? *El encubrimiento del otro y Política de la Liberación*¹⁴⁵ parten de una “deconstrucción histórica”, de un horizonte distinto al de la historiografía moderna occidental dominante; los cuales muestran la complejidad y riqueza del proceso histórico latinoamericano, proyecto al que el autor le ha dedicado su vida.

4.3 La Pedagógica Simbólica

“El niño es educado en la cultura, en la totalidad simbólica de un pueblo, en el dominio de sus instintos y de la naturaleza”¹⁴⁶, los ejemplos retomados por Dussel de los incas y mexicas, permiten resaltar la importancia otorgada a la educación, la cual iniciaba en cada familia, sin importar su estrato social.

Por ello, con la llegada de los españoles, la concepción descrita del hogar, sufrirá graves modificaciones. Un mundo cultural distinto al europeo será transformado “el varón conquistador se transformó en padre opresor, en maestro dominador”¹⁴⁷, la mujer, en cambio, será la madre violada.¹⁴⁸

Es así como se llega a la “dominación pedagógica”, la cual parte del “adoctrinamiento que antecede o sigue a la conquista”¹⁴⁹, donde el indio, despojado de todos sus símbolos, se ve en un estado de orfandad, sin un cabal entendimiento de una nueva religión, cuyo principal símbolo es un hombre crucificado, vencido, lo cual choca totalmente con sus diferentes deidades y sus significados.

De tal forma, La Pedagógica Latinoamericana se inicia, diferenciándose de la pedagógica hispánica y amerindia, al abrazar a la nueva religión, en un primer momento (teórico), le permite al indio encontrar un lugar en el cosmos, el cual le había sido arrebatado por los conquistadores; y en un segundo momento (práctico), que le permitirá ser menos castigado físicamente, al crearse las

¹⁴⁴ *Ibidem.*, p.16.

¹⁴⁵ Datos completos en la bibliografía.

¹⁴⁶ *Ibidem.*, p.17.

¹⁴⁷ *Ibidem.*, p.18.

¹⁴⁸ Como ya se había indicado, Dussel retoma el texto de Octavio Paz *El laberinto de la soledad*, resaltando al “huérfano indio o mestizo latinoamericano”.

¹⁴⁹ *Ibidem.*, p. 19.

encomiendas y ser “protegidos” a cambio de recibir doctrina religiosa, comida y aprender —como toda gente civilizada, desde la perspectiva española— el castellano.

Se mencionaba líneas arriba uno de los símbolos religiosos más importantes que la nueva cultura traía desde Europa, la imagen de cristo crucificado, vencido, y que si bien es cierto para la pedagógica amerindia no encajaba dentro de los parámetros religiosos; en la pedagógica latinoamericana será distinto, esto debido a que “el mestizo, el hijo de la pedagógica latinoamericana es como el Cristo sangrante y humillado, golpeado por los soldados, condenado por los jueces, porque ve en él la imagen transfigurada de su propio destino”¹⁵⁰; identificación plena en todos sentidos.

La cultura mestiza crea una triple contradicción interna, ya que en ella convergen tres culturas: la imperial europea; la ilustrada, la cual está ligada a la oligarquía encomendera y, la cultura popular, integrada por el grueso de la población dividida en castas, la cual está sujeta a un mayor nivel de opresión.

Esta última creará nuevos símbolos, siendo el de la “Virgen de Guadalupe” el más claro, y el que ayuda a lograr una cohesión en esta etapa. De lo anterior, resaltan dos aspectos; el primero es que la Virgen de Guadalupe es una virgen, india, y en segundo, el lugar donde aparece, el cual era el utilizado por los antiguos mexicanos para adorar a Tonatzin, “nuestra madre”.

Así es como se va creando una nueva cultura con sus respectivos símbolos y significado. Ante la violencia ejercida por el conquistador, la virgen aparece como mujer sin mancha, “madre sin padre, sin violación, pura: América Latina, la nueva, la positiva, la madre del hijo sin pecado, sin dominador, en la esperanza, donde se une el indio antes de ser dominado y el latinoamericano en el tiempo de la liberación”¹⁵¹.

¹⁵⁰ *Ibidem.*, p.20.

¹⁵¹ *Ibidem.*, p. 21. Cabe mencionar el uso actual de la imagen de la “Virgen” en los recientes movimientos sociales, como en el caso de la APPO en México en el 2006. Se puede consultar el texto coordinado por Víctor Raúl Martínez *La APPO: ¿rebelión o movimiento social? (nuevas*

Es norma que los países colonizadores justifiquen de diversas formas su accionar sobre el colonizado; la idea referente a que “la pereza es constitutiva de la esencia del colonizado”¹⁵² no es sólo española, pues Francia, Inglaterra, Portugal y otros países, pensaban lo mismo y actuaban en consecuencia, ya que era necesario justificar por todos los medios posibles su invasión y accionar violento y sin razón.

Latinoamérica y sobre todo la cultura popular y mestiza, sufrirían el mismo estigma, penetrando “profundamente en la nueva época de la pedagógica latinoamericana”, en su construcción.¹⁵³

Como consecuencia de la crisis financiera mundial de 1924, se dio la “toma de conciencia de un nacionalismo popular”¹⁵⁴ en Latinoamérica, no obstante, el caso mexicano es atípico en dicha aseveración. Dussel retoma la apreciación de Octavio Paz, quien indica que “la revolución mexicana es un hecho que irrumpe en nuestra historia como una verdadera revelación de nuestro ser”¹⁵⁵, ¿A qué hace referencia lo anterior? Para Dussel, las distintas “revoluciones populares nacionales antiliberales del siglo XX afirman nuevamente a la madre, a la cultura latinoamericana que se ha ido gestando en casi cinco siglos, cultura olvidada, negada, popular”¹⁵⁶.

Es en este momento donde se da una dualidad, por una parte, el padre, simbolizado como Estado oligárquico neocolonial, es negado, emergiendo un futuro Estado liberado, una nueva paternidad “donde la cultura propia educará al hijo en hogar propio”.¹⁵⁷

Así, el siglo XX abre un nuevo momento en la construcción de la pedagógica latinoamericana, una gestación que costará cientos de vidas, muchas de ellas de

formas de expresión ante la crisis); así como el caso de Rubén Drí, filósofo argentino que coordinó un trabajo en dos tomos sobre el uso de símbolos religiosos en América Latina, ver bibliografía.

¹⁵² *Ibidem.*

¹⁵³ *Ibidem.*

¹⁵⁴ *Ibidem.*, p. 22.

¹⁵⁵ *Ibidem.*, p. 23.

¹⁵⁶ *Ibidem.*

¹⁵⁷ *Ibidem.*

jóvenes enfrentados al sistema (Tlatelolco, Ezeiza 1973), pero también de obreros, campesinos y otros sectores; proceso que aún continúa en el presente siglo.¹⁵⁸

La parte de la pedagógica simbólica concluye en que el “hijo dominado de la pedagógica opresora”, es el tema propiamente dicho, de la Pedagógica Latinoamericana, la cual adquiere a más de 30 años de distancia, una clara vigencia e importancia aún mayor.

4.5 Límites de la interpretación dialéctica de La Pedagógica.

Mostrar el fundamento, el “ser del mecanismo” de la dominación cultural, es el tema a desarrollar en este apartado. El referente sigue siendo la tradición europea, en donde se encuentra tanto la génesis y el desarrollo de la pedagógica moderna, como de la ontología pedagógica.

4.5.1 El ser del mecanismo de la dominación cultural

Al referirse a moderna, el autor soslaya la *paideia* griega, presentando a la pedagogía moderna como reacción ante las disciplinas medievales, con el proyecto educativo que implica esta última, además de representar la crítica a la pedagógica de la autoridad medieval. A continuación se exponen tres aspectos para comprender dicho planteamiento de Dussel:

- El primero de ellos se refiere al cambio de valores; de autoridad, una transposición; el viejo mundo “regido por la autoridad”, en cambio, el nuevo “regido por el dólar”.¹⁵⁹

Es el enfrentamiento de la antigua pedagógica de las disciplinas “a la nueva pedagógica de la libertad”¹⁶⁰ —al respecto del cual se ahondará más adelante —.

¹⁵⁸ También en el S. XIX se pueden observar rebeliones en América Latina, por poner un ejemplo el caso de Brasil, el cual plasma de una manera magistral Mario Vargas Llosa en su novela *La Guerra del fin del mundo*, publicada por Alfaguara.

¹⁵⁹ *Ibidem.*, p. 25.

- Otro aspecto consiste en que la autoridad feudal rural será reemplazada por la nueva cultura de la clase social en ascenso; la burguesía. Una burguesía que tiene, entre otras características, el ser urbana, expansionista y por ende conquistadora, por ello Dussel retoma el ejemplo del *Émile* de Rousseau, donde el proyecto de ciudadano está encaminado a insertarlo a este nuevo orden social.
- El tercero de ellos muestra la contradicción existente entre la elite ilustrada y la cultura popular, la cual “no acepta dicha pedagógica ontológica”.¹⁶¹ Debido a lo anterior se explica el rechazo a las propuestas concretas de teóricos como Pestalozzi, Dewey, Fröbel o Montessori entre otros en América Latina, o en el mejor de los casos, en un impacto menor para la sociedad en general.

Esta crítica de la pedagógica moderna a la pedagógica de la autoridad medieval se centra en la censura que es “introyectada hasta el interior de la subjetividad culpable”, sin embargo, este tema es analizado con detenimiento por Kierkegaard en *Temor y Temblor*.

4.5.2 Rousseau y el proyecto pedagógico burgués.

Ante lo anterior, poco a poco empieza a tomar forma una nueva pedagogía en respuesta a la demanda de la ascendente y floreciente nueva clase social y que rápidamente se expande en Europa; la burguesía.

Un nuevo sujeto educante reclama para sí una pedagógica diferente a sus predecesoras, primeramente dirá NO a la cultura feudal rural, dando como resultado de este momento negativo, un escepticismo del mundo vigente (del orden), ante lo cual se propone la libertad del educando, libertad de poder criticar, dudar y elegir, surgiendo así, una nueva educación para una nueva clase social.

¹⁶⁰ *Ibidem.*, p. 26

¹⁶¹ *Ibidem.*

Con dicha nueva educación, J. J. Rousseau¹⁶², hace su aparición; él, identificado como uno de los grandes pedagogos modernos, incursionó en varios ámbitos de las ciencias sociales y humanidades, siendo en 1762, en París, donde se publica *Émile ou de la education*.¹⁶³

Se ha mencionado cómo la nueva clase social que emerge a la par de un poder económico nunca antes visto, necesita una educación diferente, por lo tanto la negación de la tradición anterior, en este caso la medieval, se hacía imperante, sólo de esta manera la educación del hijo-niño-pueblo se hace posible. “El hijo pueblo, al negar su madre cultura popular, queda huérfano a disposición del padre-Estado que se enmascara detrás del rostro amigable y severo del preceptor, el ego magistral”.¹⁶⁴

Es en este momento donde se encuentra el fundamento ontológico de la pedagógica moderna (el ser), se “quiere educar a un hijo-pueblo partiendo de la tabula rasa [...] la naturaleza universal se identifica así con la ideología burocrática imperante que mata al hijo (filicidio que es plebicidio: muerte del pueblo).”¹⁶⁵

Al inicio del *Émile*, Rousseau escribe “todo es bueno saliendo de las manos del autor de las cosas; todo degenera en manos del hombre”¹⁶⁶, aquí se encuentra el horizonte desde el cual se justificará todo su discurso, el ser mismo de la pedagógica.

La respuesta a la pregunta si el hombre es bueno o malo por naturaleza o si es la sociedad quien lo transforma, encuentra en Rousseau no sólo la respuesta, sino también, el devenir de su sentido y contenido, el cual se explicará párrafos más adelante.

¹⁶²El texto *Romanticismo. Una Odisea del espíritu alemán*, de Rüdiger Safranski, es muy ilustrativo en cuanto al contexto de la época, así como del proceso que da origen a una propuesta cultural. Para tener una imagen un poco más amplia de Rousseau en cuanto a carácter, formación y otros aspectos, se recomienda consultar la obra de Philipp Blom *Encyclopédie. El triunfo de la razón en tiempos irracionales*, particularmente los capítulos; Amistad, Filósofo, La Guerra de locos y virtud. Datos completos en la bibliografía.

¹⁶³ Para datos completos ver bibliografía.

¹⁶⁴ Dussel, 1980, p. 29.

¹⁶⁵ *Ibidem.*, p. 30.

¹⁶⁶ *Émile*, I, p.5.

“El ser, recto, originario, es la naturaleza (la nature)”¹⁶⁷, y es su paso por la sociedad quien lo trastoca de manera negativa. Respecto a esto, Rousseau distingue entre estado natural y el estado salvaje (l'état sauvage) —el cual es sólo un primer modo de vida civilizada o civil—. La crítica pedagógica de Rousseau al estado civil se concentra en la cultura, una cultura europea, medieval, noble, la cual era vista como represiva.

Rousseau encuentra en la naturaleza humana una confianza ilimitada, ya que es en ella donde se encuentran los medios “para fortificar el cuerpo y hacerlo crecer”¹⁶⁸; “en el orden natural, los hombres son todos iguales [...] vivir es la profesión que es necesario enseñar”¹⁶⁹, el sentido lleno de contenido al que se aludía párrafos arriba hace su aparición.

De manera opuesta “la dependencia de los hombres crea el desorden, engendra el mal, y es por ella que el señor y el siervo se depravan mutuamente”¹⁷⁰.

En el *Émile* se contraponen la formación del niño campesino al del palacio, siendo el primero quien goza de la preferencia de Rousseau, sin embargo, la partida la gana el naciente mundo burgués industrial debido a que “lo que más se aproxima al estado de naturaleza es el trabajo manual: de todas las condiciones, la más independiente de la fortuna y de los hombres es la del artesano. El artesano dependiente de su trabajo; es libre”¹⁷¹.

Por ello Rousseau emite una advertencia y pone especial cuidado al indicar que una vez que “el Emilio aprenda lo que es la vida, mi primera ocupación será la de enseñarle a conservarla. Se fían muchos del orden actual de la sociedad sin soñar que este orden es objeto de revoluciones inevitables y que es imposible prever o

¹⁶⁷ Dussel, *op. cit.*, p. 30.

¹⁶⁸ *Émile*, *op. cit.*, p.71

¹⁶⁹ *Ibidem.*, I, p.13.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p.70. Es de llamar la atención la figura simbólica que utiliza Rousseau, la del señor y el siervo, el amo y el esclavo que utilizará Hegel medio siglo más adelante en la *Fenomenología del Espíritu*.

¹⁷¹ *Émile*, *op. cit.*, III, p.26.

prevenir lo que acontecerá a nuestros hijos”¹⁷². De a poco se va configurado todo el *êthos* burgués en el cual se va educando.

La cultura imperante, feudal, es negada, y para fines prácticos, la “naturaleza” se identifica con la naciente y floreciente burguesía, un salto enorme cualitativamente hablando.

Debido a lo anterior, Dussel afirma que *Émile* es un ente huérfano, ya que “debe cortar toda relación con su madre-cultura para poder: ser educado por el padre-Estado (el de la Revolución francesa, la revolución burguesa que así lo entendió al tomar a Rousseau como su filósofo preferido)”¹⁷³.

Es a este Estado, el “Leviathan” del que habla Hobbes, quien adopta la educación del hijo, ya que la cultura popular y la familia se encuentran muy lejos de poder proporcionar la educación necesaria al nuevo sujeto, desde la particular visión del Estado burgués naciente.

En este momento, la figura del preceptor adquiere una mayor relevancia, puesto que “el maestro ocupa así el lugar de los padres, porque la naturaleza lo prevé todo por la presencia de padre y madre; pero esa presencia puede comportar excesos, defectos, abusos, y por ello el preceptor viene a suplir sus debilidades”¹⁷⁴.

Entonces, se tiene así, el nacimiento de la Escuela como institución moderna, lo que para Dussel es considerado en un primer momento como Estado burgués, para transformarse en Imperial y simultáneamente neocolonial, negando, oprimiendo y, para seguir en la tesitura del discurso dusseliano, “encubriendo” la cultura popular.

Rousseau utiliza con plena conciencia las diversas categorías hermeneúticas, esta ontología pedagógica se deja ver claramente cuando escribe que “es necesario

¹⁷² *Ibidem.*, IV, pp 434-435.

¹⁷³ Dussel, 1980, p.33.

¹⁷⁴ *Ibidem.*

generalizar nuestra visión y considerar en nuestro alumno al hombre abstracto¹⁷⁵, he aquí el horizonte pedagógico burgués, la lógica que sigue Rousseau en su *Émile* para educar al hombre burgués tienen que ver con la creatividad, la dureza, la audacia, la serenidad, la honradez, es decir, el criterio absoluto es la utilidad.¹⁷⁶

Por todo lo anterior Dussel asevera que la pedagógica "es un momento de la ontología de la modernidad", constitutiva, además de dicha etapa histórica, las diferentes figuras que utilizará el sujeto constituyente (padre-Estado imperial, maestro-preceptor) serán

El punto de apoyo, desde donde se despliega el círculo del mundo pedagógico, ideológico, de dominación gerontocrático sobre el niño, la juventud, el pueblo. El educando, huérfano, memoria de experiencias conducidas hábilmente por el preceptor que debe ser obedecido, que tiene todos los deberes y derechos de enseñar... el educando es el objeto o ente enseñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia) domesticable diríamos casi¹⁷⁷.

Se percibe así una de las trampas del proyecto pedagógico moderno, constituido desde Europa, en donde el mundo del otro es ontificado, la subjetividad objetivada, dando la falsa impresión de respetar la libertad del sujeto, la cual está orientada al proyecto pre-existente del Estado, personificado en el educador.

Para Dussel existe un "mecanismo ontológico de una pedagogía dominadora en nombre de un pro-yecto nunca confesado"¹⁷⁸, del cual líneas arriba se ha explicado, y señala los casos de Johann Pestalozzi, John Dewey y María Montessori, no obstante, ante ello se contraponen la idea de que se debe partir de la igualdad, no de la desigualdad en Educación.¹⁷⁹

¹⁷⁵ *Ibidem*, p.34.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p.35.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

¹⁷⁹ Para Rancière, "La igualdad es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación.

La sociedad, la cultura popular corrompe al sujeto, por ello es necesario aislarlo, lejos de todo elemento que pueda nublar su juicio, ante tal idea, Rousseau ejemplifica poniendo el caso de Robinson Crusoe: "el bárbaro es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el 'don' de la civilización europea".¹⁸⁰

Hoy en día, la ontología pedagógica tiene una enseñanza ideológica por medio de la comunicación masiva, los distintos personajes, Superman, Pato Donald, Batman, Capitán América entre otros, así lo confirman.

Ante todo lo anterior se puede concluir que la figura orfanal por excelencia de la pedagogía de la dominación no es sólo el niño, sino el niño de la periferia, el huérfano colonial, neocolonial, el mestizo latinoamericano.

4.6 Descripción metafísica de La Pedagógica

El presente apartado trata de mostrar el proceso de "superación de la ontología pedagógica de la dominación".

La aseveración de Dussel de que la ontología pedagógica es dominación, la fundamenta a partir de la concepción que se tiene del "hijo-discípulo", el cual es un "ente en el cual hay que depositar conocimientos, actitudes "lo Mismo" que el maestro o preceptor",¹⁸¹ idea completamente acorde a la de *tabula rasa*, él ya es, se proyecta al hijo-discípulo educable.

4.6.1 Superación de la Ontología Pedagógica

La superación de la ontología pedagógica que se propone "significa abrirse a un ámbito más allá del "ser" pedagógico imperante, vigente, pre-existente. Se trata de una metafísica".¹⁸²

Esta lección es hoy, más que nunca, actual". Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal, 2007, p. 13.

¹⁸⁰ Dussel, *op. cit.*, p.37. Robinson Crusoe, personaje central de la novela del escritor inglés Daniel Defoe, la cual apareció en 1719. En ella aparece la figura del hombre perfecto con una moral suprema, así como el colonialismo, los cuales son elementos centrales de la trama.

¹⁸¹ *Ibidem*, p.41.

¹⁸² *Ibidem*. En este momento es pertinente indicar dos aspectos centrales, el primero de ellos tiene que ver con la contraargumentación que hace Dussel a Hegel sobre la *sittlich* (ético), ya que este último en la Filosofía del Derecho indica que "la pedagógica es el arte de hacer al hombre ético

¿Cuál es el significado de que esta superación sea una metafísica?

El ser del hijo se presenta como realidad, el hijo es, pues, el Otro en cuanto otro que los progenitores, quizá desde el momento mismo de la concepción; Otro.

Un Otro que trasciende cualquier posibilidad de proyecto de los progenitores.

Es aquí donde se encuentra la trascendencia meta-física; se va más allá de su mundo, más allá de la esencia, vemos aquí toda la tradición fenomenológica, desde Husserl, pasando por su alumno Heidegger, Sartre y el mismo Levinas.¹⁸³

El (tête a tête) cara-a-cara, "del varón-mujer se trasciende en lo nuevo donde los amados ven en el rostro del Otro, el Otro por excelencia; el hijo que todavía no han pro-creado".¹⁸⁴

La figura puede cambiar en esta pedagógica (hijo-niño-discípulo) mas no el sentido, no será nunca un igual, desde su origen se presenta como distinto.

Debido a lo anterior, Dussel señala como posibilidad a ser juzgado como "causalidad" tanto a la paternidad como a la maternidad, siendo así que el hijo necesariamente "debe ser producto de lo dispuesto acerca de su vida, su carrera, su futuro: Lo Mismo".¹⁸⁵

La relación efecto-causa se muestra evidente, la "filialidad" es producto de dicha relación.

Este "accionar pedagógico" se vislumbra más como condicionamiento ideológico, lo cual es el caldo de cultivo para la preparación funcional dentro del sistema. Sin

(sittlich)", ante tal aseveración Dussel deja claro que el unsittlich o deshabitamiento que se propone no se trata sólo en el sentido de ser activo "dentro de la Totalidad, sino de ser liberador más allá del sistema", aquí se encuentra claramente la influencia de Emmanuel Levinas, tanto en *Totalidad e infinito* como en *De otra forma que ser o más allá de la esencia*. El segundo aspecto se centra en Hegel, considerado como creador del mito de la modernidad y al cual un poco más adelante se explicará el por qué, será un referente claro en el sistema filosófico dusseliano.

¹⁸³ Cfr. Heidegger *Ser y Tiempo*, donde desarrolla, entre otros temas el "ser en el mundo"; Sartre *El ser y la nada*; y Levinas, *Totalidad e Infinito, De otro modo que ser o más allá de la esencia*.

¹⁸⁴ Dussel. *op. cit.*, p. 42.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p.43.

embargo, siendo tanto la maternidad como la paternidad fecundidad en la gratuidad meta-física, a saber:

“El querer tener a otro alguien; el Otro, para que afirme, confirme y trascienda el amor erótico, en este caso la filialidad es libertad, liberación, respeto, novedad, historia auténtica”.¹⁸⁶

Un sentido diferente es el que encontramos aquí. Aunado a ello, esta causalidad efecto acontece como accionar óntico fundado ontológicamente, en donde encontramos la novedad de la pedagógica: la paternidad-filialidad como el momento metafísico transontológico “Pro-ducir, aún la más genial obra de arte, es avanzar un ente en el mundo; pro-crear es dejar ser otro mundo nuevo”.¹⁸⁷ Ante la posibilidad de la admiración del rostro todavía-no del hijo deseado, se abre el respeto ante lo extremadamente alterativo, es aquí donde se encuentra la plenitud humana, es donde el hombre simplemente desea dar la realidad al Otro.

Por todo lo anterior, la pedagógica es en esencia “el proceso de una bipolaridad metafísica, la cual se da en el “cara-a-cara” que es anterior al Otro, pero como ante el que le es posterior siempre”.¹⁸⁸

Es pertinente realizar una serie de apreciaciones a partir de la diferenciación que hace Dussel entre diacronía y sincronía. La primera es fundamental porque consiste en la “transmisión por transustanciación”,¹⁸⁹ a partir de la discontinuidad de la temporalidad pedagógica. En el texto *Filosofía de la Liberación* Dussel indica que la “historia económica, diseñante, semiótica, lingüística es diacrónica. Pasa el tiempo en la espera de la proximidad pasada. Pero en la inmediatez de la proximidad misma el tiempo se vuela sincrónico: mi tiempo es tu tiempo, nuestro tiempo es vuestro tiempo, el tiempo de la fraternidad es justicia y fiesta.”¹⁹⁰

¹⁸⁶ *Ibidem.*

¹⁸⁷ *Ibidem.*

¹⁸⁸ *Ibidem*, pp. 43-44.

¹⁸⁹ *Ibidem*, p.44.

¹⁹⁰ Dussel, 2001, p.38.

El que la especie humana seamos una especie histórica, resultado de ir pasando “de exterioridad en exterioridad, de totalidad a alteridad” de una manera discontinua, también nos hace dis-volutiva y analéctica en contraposición a ex-volutiva y dialéctica. La categoría de analéctica, será explicada más adelante en el texto.

Se llega aquí a la explicación del porqué la paternidad-maternidad no puede ocultar o negar su tradición, es decir, su Estado –Cultura.

No existe una neutralidad en la figura del Maestro, ya que es un “ser en el mundo” como lo explica Martín Heidegger en *Ser y Tiempo*, tiene condiciones dadas que escapan a su control (como haber nacido en determinada etapa de la historia de la humanidad, sexo, de un estado determinado, etc.).

Asimismo, el hijo-discípulo no es huérfano, “la pedagogía vigente lo pretende para manipularlo domesticadamente”,¹⁹¹ la razón tan vitoreada por la modernidad, niega a El Otro, pretende homogenizar sus saberes, costumbres, creencias, etc., y así la sombra del Émile de Rousseau se hace patente para cubrir a todos.

Sin embargo, a pesar de todo el peso cultural, social e ideológico, “el hijo, el Otro de la pedagógica, está ahí”¹⁹², contra todo pronóstico debido a las diversas dominaciones pedagógicas. “El Otro, el hijo, no admite el certificado que proclama su muerte, se rebela, se rebelará siempre [...] querer eliminar el hijo otro es lo mismo que pretender que es huérfano. Sin antecedentes puede asignársele la cuota diferida del sistema: Lo Mismo”.¹⁹³

Es de esta manera en que al hijo latinoamericano se le afirma como una abstracción, se vuelve un hijo de la nada, de nadie, por ello se vuelve un ente que puede ser dominadoramente educado, sin embargo, la realidad es diferente.

El hijo americano tiene por madre a la india, a la criolla, a la mujer latinoamericana, a la cultura popular que engendra en su seno la estructura

¹⁹¹ Dussel, *op. cit.*, p.44.

¹⁹² *Ibidem*

¹⁹³ *Ibidem*. p.45.

más resistente a la opresión imperial. Tiene además padre: es hijo asesinado u oprimido, del español que olvidó su hijo, del criollo humillado.¹⁹⁴

Se mencionó líneas arriba que ni el preceptor ni el hijo son autónomos o incondicionados, pese a ello, ambos son, al mismo tiempo Exterioridad-metafísica, esta doble “dialéctica analéctica constituye la antipedagógica o pedagógica de la liberación”.¹⁹⁵

4.6.2 Dialéctica y analéctica en el sistema filosófico de Enrique Dussel

Es pertinente hacer una pausa para explicar lo que para Dussel es dialéctica y analéctica. Lo anterior se halla en *Filosofía de la Liberación* “dialéctica es atravesar (dià-) diversos horizontes ónticos para llegar de totalidad en totalidad hasta lo fundamental”.¹⁹⁶

Cabe indicar que “el mundo es la totalidad fundamental, es la totalidad de totalidades [...] la totalidad corresponde a la razón dialéctica y no al entendimiento óntico o razón analítica”,¹⁹⁷ el fundamento o ser de un sistema es lo que funda la totalidad y “se dice que el mundo cotidiano es fundamento, porque es desde la cotidianidad que puede abstraerse o precisarse cualquier objeto parcial de consideración”.¹⁹⁸

Aristóteles, en sus Tópicos, indicaba que la dialéctica era un método más que científico, porque podía pensar argumentativamente los mismos principios de la ciencia a partir de las opiniones cotidianas (tà éndoxa).

El ámbito propio de la dialéctica es lo ontológico; es decir, el pasaje de un horizonte de entes a otro hasta su fundamento. En el nivel semántico se refiere a sistemas concretos teniendo por punto de partida radical (o de

¹⁹⁴ *Ibidem*, p.45.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p.46.

¹⁹⁶ Dussel, 2001, p.184.

¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 42.

¹⁹⁸ *Ibidem*, p.45.

llegada si se quiere) el mundo cotidiano, en su nivel acrítico. La categoría del método dialéctico es la de totalidad. Su principio es el de identidad y diferencia. Es decir, el método dialéctico no parte del principio mismo de la ciencia; puede pensar los supuestos de toda teoría científica, y lo hace desde el mundo, desde el nivel político, erótico, pedagógico, económico, etc... puede pensar a la misma naturaleza como un momento en la historia del mundo; puede cuestionar la totalidad de la ciencia. Los supuestos (lo puesto debajo) últimos son el tema de la dialéctica.¹⁹⁹

El anterior es un extracto amplio pero necesario para mostrar lo que para Dussel es la dialéctica, la cual, dentro del sistema filosófico de Dussel, resulta insuficiente para explicar la realidad latinoamericana, y no sólo ella, sino la del excluido, el pobre, el marginado. Dussel ve como imperante el construir una categoría que ayude a explicar de mejor forma lo que la dialéctica no da cuenta, por ello indica que se llama "dialéctica 'negativa' al método o movimiento metódico que surge desde la negación de lo negado en la totalidad, y por ello su limitación estriba en tener en la misma totalidad la fuente de su movilidad crítica".²⁰⁰

Párrafos arriba se ha mencionado el por qué la metafísica se constituye para Dussel, como una alternativa radical a la filosofía hegemónica y considerada como única: la europea. No hay una comprensión dialéctica de la relación con el otro, en cuanto Otro, tampoco de la historia, tanto uno como la otra han sido subsumidas, negadas, encubiertas. A causa de todo lo anterior, el método dialéctico tiene que ser superado, y es a lo que Dussel le llamará analéctico.

En el texto *Método para una filosofía de la Liberación*, Dussel explica de forma amplia lo que posibilita el método ana-léctico, superación que ya hemos mencionado.

¹⁹⁹ *Ibidem*, p.184.

²⁰⁰ Dussel, 2001, p.185. Asimismo, se recomienda consultar el texto de Susan Buck-Morss *Origen de la dialéctica negativa*, para ampliar la información tanto de sus supuestos como de los autores más representativos.

Analéctico, porque la verdad y la revelación me viene de arriba, de la posición privilegiada del otro. Y ana-léctico también porque rompe y hace explotar la cerrazón de la dia-léctica hegeliana, uno de los máximos paradigmas del pensar occidental, en cuya dialéctica <<todo está dado, es solo necesario que termine de advenir>>. En cambio en la novedad del otro como exterioridad en lo mismo, en lo dado, irrumpe lo realmente nuevo.²⁰¹

El método dialéctico se encuentra inmerso en el círculo vicioso de "referir los entes al fundamento (Ser), y de éste se dirige de nuevo a los entes. En cambio, el proceso ana-léctico, parte también de los entes, "pero no para subsumirlos en la abstracción y violencia del Ser, sino para descubrir que entre los entes hay uno que es irreductible a una de-ducción o de-mostración a partir del fundamento: el rostro óntico que en su visibilidad permanece presente como trans-ontológico, metafísico ético".²⁰²

A su vez, la incapacidad de someter al otro a categorías intelectuales desde el yo (el Mismo), "hace que el diálogo (dia-léctica) tanto entre seres humanos individuales como entre pueblos y culturas, no pueda quedarse encerrado en la dialéctica, sino abierto a la radical y absoluta novedad".²⁰³

Aquí encontramos de lleno la influencia levinasiana, ya que a este horizonte de novedad lo denomina como el Infinito (Totalidad e Infinito), el cual se vislumbra en cada rostro del otro, una infinitud que no se reduce a repetirlo.

"Analéctico quiere indicar el hecho real humano por el que todo ser humano, todo grupo o pueblo se sitúa siempre más allá (anó-) del horizonte de la totalidad",²⁰⁴ es este mismo tenor el autor indica que "el momento analéctico es la afirmación de la exterioridad: no es sólo negación de la negación del sistema desde la afirmación de la totalidad. Es superación de la totalidad pero no sólo como actualidad de lo

²⁰¹ Duseel, 1974, p.174

²⁰² *Ibidem*, p.170. cfr Beorleguí, donde explica el desarrollo del pensamiento de la Filosofía de la Liberación, así como la influencia de Emmanuel Levinas en Dussel.

²⁰³ Beorleguí, p.739

²⁰⁴ Dussel, *op. cit.*, p.185.

que está en potencia en el sistema. Es superación de la totalidad desde la trascendentalidad interna o la exterioridad, el que nunca ha estado dentro.”²⁰⁵

4.6.3 El tête a tête (cara a cara pedagógico)

Al volver al texto de la Pedagogía Latinoamericana, el cara a cara pedagógico²⁰⁶ es el respeto por el otro, en este caso para el progenitor y maestro es el hijo discípulo, “lo sagrado ante lo cual ningún amor es suficiente, ninguna esperanza excesiva, ninguna fe adecuada”²⁰⁷, es decir, hay un más allá óptico preconcebido por los pro-genitores, por lo que el ser otorgado por ellos es un don, el cual no tiene un equivalente de reciprocidad para el caso del hijo.

Es en esta figura del hijo nuevo donde se da la superación de la ontología iniciada con Parménides y perfeccionada con Hegel “el ser es, el no-ser no es”. Ante ello, “el niño, el Otro, debe ser un anti-Émile, el hijo de Malinche, sí; el origen no desprestigia sino el modo de asumirlo. Hijos de madre amerindia. Asidos a su carne, mamando de sus senos entramos en la historia, en la continuidad-discontinua de la tradición. No somos huérfanos”.²⁰⁸

La necesidad de reconocernos en nuestro origen es vital para dotar del preceptor que necesita el hijo latinoamericano, “la pedagógica se juega esencialmente, en efecto, en la bipolaridad palabra- oído, interpelación-escucha, acogimiento de la Alteridad para servir al Otro como otro. Todo esto es un nivel erótico y político.”²⁰⁹ El recién nacido, en su primer acto, llora, el primer signo de vida, de comunicación con el mundo y quizá carente aún de sentido, al saber escuchar la voz del Otro “le hemos llamado la conciencia moral”.²¹⁰

Es esa voz primera, como ninguna otra tan falta de seguridad, de protección, de alimento, carente de todo de un recién nacido a la que se le adjudica un instinto específico de criptofilia, es decir el amor de protegerse en lo oculto de lo que lo atemoriza, y al mismo tiempo, de curiosidad ante lo nuevo.

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 187.

²⁰⁶ Recordemos que existen varias figuras para representar el cara-a-cara.

²⁰⁷ Dussel, 1980, p.46.

²⁰⁸ *Ibidem*, pp.47-48

²⁰⁹ *Ibidem*, p.48.

²¹⁰ *Ibidem*, p.48.

El preceptor, entonces, no debe interponerse entre la madre-hijo [...] sino que debe avanzarse como la exterioridad interpelante. Es en esa posición de libertad y servicio gratuito (como el que nada busca para sí), que puede escuchar la voz del hijo: ¡tengo hambre! Hambre de ser, hambre de alimento, hambre de cultura, hambre de actualidad. Escuchar la voz del niño discípulo, el Otro en la indigencia, es el deber primero del maestro.²¹¹

De lo anterior se desprende una responsabilidad ante el otro, una postura ética ineludible, un compromiso permanente al infinito en el sentido levinasiano, lo siguiente da cuenta de ello y pone énfasis en el rol del maestro:

[...] saber escuchar al discípulo es poder ser maestro; es saber inclinarse ante lo nuevo; es tener el tema mismo del discurso propiamente pedagógico [...] el auténtico maestro primero escuchará la palabra objetante, provocante, interpelante, aun insolente del que quiere ser Otro. Sólo el que escucha en la paciencia, en el amor-de-justicia, es la esperanza del Otro como liberado, en la fe de su palabra. Sólo él podrá ser maestro.²¹²

El simbolismo que el autor había indicado al inicio del texto de una forma un tanto abstracta, adquiere en este momento plena conciencia de sí, de su función óptica, concreta para el caso latinoamericano. Por ello también se recurre al ejemplo histórico tanto para los amautas para el caso de los incas, como para los tlamatinimes de los mexicas, en cuanto al maestro y su veneración sagrada ante lo nuevo, el débil. La pedagógica tiene otra dimensión, no se centra sólo en la relación maestro-discípulo como hoy día la concebimos, "el auténtico profesional hace profesión de un servicio al necesitado de su saber. Toda profesión es un saber con-ducir a alguien hacia algo [...] desde la indigencia al estado de autonomía, realización y alteridad. De esta manera el padre con-duce al hijo a ser consigo mismo un igual, un miembro de la ciudad, el Otro adulto."²¹³

²¹¹ *Ibidem*, p.50.

²¹² *Ibidem*, p.50.

²¹³ *Ibidem*, p.51.

En toda pedagogía el “escuchar la voz del discípulo”, la construcción histórica que hace la nueva generación, es un momento a priori, acto seguido, conforme el discípulo, o generaciones se van desarrollando, el acto de escuchar la voz del joven por parte del maestro, o en la figura del Estado cualquiera que sea, que educa a su pueblo y juventud, debe, en un intento de dejar que esta juventud cumpla con su responsabilidad histórica, saber en qué momento guardar silencio, respetar el proceso del hijo- discípulo-pueblo, y es aquí donde se halla uno de los grandes peligros en la historia, la represión por parte del Estado cuando considera que, la totalidad del sistema vigente se encuentra en peligro ante la palabra del hijo-discípulo-pueblo educado.

4.6.4 La figura maestro-discípulo

Ante ello el compromiso del maestro al escuchar la voz del discípulo adquiere una dimensión mayor, puesto que es él quien debe “dejar ser” esa voz, impulsarla a la construcción de propuestas, todo ello en servicio del desprotegido, del pobre, del excluido del sistema, eso que la posmodernidad ha soslayado y que, la Filosofía de la Liberación tanto ha argumentado en su defensa, a saber: el uso de la razón en la argumentación, en la palabra del Otro.

En este apartado se ha hablado de dualidades, por ello, el maestro también aparece como Otro, lo anterior consiste en que si en la Totalidad se encuentra el discípulo-hijo-pueblo, éste no es de ninguna manera un huérfano, sino que tiene la figura materna, una cultura popular, así como padre y Estado. Es en este momento en que el discípulo debe atender al maestro, escucharlo, lo cual es un movimiento dialéctico en el sentido hegeliano, puesto que el maestro al escucharlo, logró salir del sistema en el que se encontraba, teniendo la posibilidad desde un lugar diferente, de comprometerse y amoldarse a las diferentes interpelaciones ante la “revelación” del discípulo que fueron originadas debido a su praxis, y que lo ubican en una posición privilegiada, en la exterioridad del ser, del sistema.

Es aquí cuando, “desde afuera”, el maestro es el Otro del discípulo, puede anunciarle el camino crítico (siempre desde la realidad misma del discípulo), a seguir en la construcción de un futuro auténtico, posible.

No perdamos de vista que hijo-discípulo-pueblo son producto de un largo proceso, herederos de su devenir histórico, en este sentido, lo que tanto el maestro metafísico como el Estado liberador aportan es el sentido crítico de lo que ya-se es, al hijo-pueblo. La necesidad de la pedagógica se muestra aquí de manera contundente, ya que es claro que a las figuras mencionadas (hijo-pueblo-discípulo), es necesario el discernimiento entre lo que ya tienen y lo que el sistema les ha introyectado, y que ha dado como resultado lo que en realidad son.

Es así como el verdadero maestro, el Otro del discípulo, quien se sitúa desde la exterioridad, le hace discernir entre lo peor que el discípulo tiene, que lo niega como nuevo, diferente en su proceso histórico puesto que lo ha afirmado como “lo Mismo”, y lo mejor que ya es. Autovalorar la Alteridad, la exterioridad del sistema, es la tarea del maestro.

La Pedagogía vigente, europea, nos ha introyectado que el niño (pueblo) es un ente orfanal que se sitúa ante un ego magistral para ser educado, como lo muestra Rousseau. No es así, el niño-pueblo “es la Exterioridad fontanal: fuente del futuro, de la re-novación, de la vida dis-tinta, de la ad-ventura familiar y política. Alteridad fontanal del mundo nuevo”.²¹⁴ Éste es uno de los propósitos centrales de la pedagógica latinoamericana.

4.7 La Economía Pedagógica.

El cómo encaja la “económica” dentro de la Pedagógica y cuál es su definición es lo que se expondrá en los siguientes párrafos.

En su *Filosofía de la Liberación* Dussel, después de explicar la transición y relación de la naturaleza a la economía, resalta la importancia que debe tener para

²¹⁴ *Ibidem*, p.55.

la Filosofía de la economía el clarificar la problemática que representa el tránsito a "otro sistema mundial", un otro sistema en el cual no exista una periferia, es decir, un más allá "del modo de producción capitalista".²¹⁵

4.7.1 La proximidad, el cara a cara en la Economía Pedagógica

El capítulo de la Economía Pedagógica inicia señalando el nivel en el cual se desarrolla, esto es el cara-a-cara pedagógico que ya ha sido referido. Se encuentra aquí, nuevamente, la influencia tanto del personalismo francés en general, como de Levinas en particular, ya que para Dussel existe una proximidad, el del "cara-a-cara del hijo-madre en el mamar, de los hijos-padres en el comer alrededor de la mesa [...] o en la celebración política",²¹⁶ la cual también representa un cara-a-cara. Al igual que las anteriores, la clase, la exposición del maestro, es un cara-a-cara, que significa un alimento.

Al seguir con la lógica del apartado anterior, la Metafísica de la alteridad encuentra un fuerte argumento contra la ontología en la relación primera del hombre, la cual no es con la naturaleza (mundo), sino con el hombre mismo, es decir, la experiencia originaria del hombre se da en la relación hijo-madre, ya que nacemos en el útero de alguien, no de una cosa, un alguien; la madre.

A partir de esta relación, el hijo recibe algo de alguien, el alimento, el cual es proporcionado mediante el acto de mamar, de succionar. Es en este acto instintivo que se encuentra la proximidad, la cual se da dentro de una lógica de Totalidad-Alteridad, es una total apertura al Otro como otro, y es en esta adaptación alterativa del instinto en que se puede superar la totalidad primera, pero no se da de una manera fortuita, la educación juega un papel fundamental para distinguir los diversos momentos que se dan dentro de lo que Dussel denomina "núcleo arcaico", el cual está integrado por boca-manos-pies, para lo que es pertinente hacer algunos comentarios de precisión.

²¹⁵ Cfr. Dussel, 2001, p.179. Se recomienda consultar el capítulo 4, en donde se explica de manera detallada las interrelaciones que se suscitan al mostrar el proceso "De la naturaleza a la Económica".

²¹⁶ *Ibidem*, p.56.

Ya se mencionó la importancia de la boca en cuanto apertura ante el Otro como una relación primera del hombre con el hombre, su experiencia originaria. Y ahora, ¿cuál es la función de la manos y pies para el recién nacido?

Las manos, dentro del campo ópticamente perceptible comienzan a “jugar” menciona Dussel, pero aún antes de este campo perceptible, recordando que el recién nacido aún no tiene dicho campo desarrollado como un adulto. Es en este juego natural instintivo en que poco a poco va surgiendo el “homo faber”, es decir, el hombre que hace o fabrica.

La boca a la par del proceso recién descrito, empieza a distinguir su función alimenticia con la comunicativa. Poco a poco se da dando la articulación del lenguaje, lo que se conoce como “lengua materna”, y que Dussel añade como “popular”.

Conforme va creciendo, desarrollándose y fortaleciéndose, el niño podrá utilizar sus pies; primero, en el acto de gatear (explorar el mundo), y acto seguido, al comenzar a caminar.

De tal manera, el espacio lúdico del niño (mundo) se amplía, y poco a poco va incorporando nuevas experiencias como resultado de la interacción con el mundo.

Una vez que este “núcleo arcaico” está en plena función, las posibilidades de integrar conocimiento del mundo se multiplican, y así, de a poco, el niño llega a la institución pedagógica política: la escuela.

Desde la casa (la erótica pedagógica) hasta la escuela y los medios de comunicación (la política pedagógica), las costumbres (el ethos) y las instituciones (el Estado) han ido formando y al mismo tiempo apresando al niño. En América latina, al igual que en toda la “periferia”, la cuestión de la “económica” pedagógica debe situarse en un nivel político, porque las

presiones del sistema imperial y los retrasos son tanto que es tarea esencialmente política la educación del pueblo.²¹⁷

Aunado a lo anterior es importante mencionar que la pedagógica no debe suscribirse sólo a la relación escuela-alumno o cualquier institución que sea denominada como pedagógica. Dussel aclara que incluye a todos los servicios institucionales, es decir, educación, salud y bienestar.

Así, se encuentra el sentido pleno de la económica pedagógica: estudiar los "sistemas pedagógicos: sistema educativo, sistema de salud, sistema de confort, etc".²¹⁸ El principal objetivo es mostrar los fines que cada uno de estos sistemas tiene, fines que tienen una historia, un origen, y que responden a exigencias determinadas. Es en este sentido que Dussel lanza un argumento a manera de "sospecha":

Los sistemas de educación, de salud, de defensa legal (desde los tribunales al abogado), de transporte, por nombrar algunos, constituyen Totalidades que se autoabastecen y que han llegado a explotar a aquel que dicen que sirven. Se trata del hecho de que el "sistema" educativo aliena al alumno, el de salud enferma al sano, el de defensa de los derechos crea nuevos deberes y alcanza el dictamen de inocencia tras ingentes gastos (donde la justicia para nada interesa por último), el de transporte hace perder más tiempo para llegar a donde uno se dirige que en las aldeas de la Cristiandad colonial²¹⁹.

Es en esta sospecha en donde recae el peso de la económica pedagógica, ya que se debe tomar una conciencia plena del mecanismo de un sistema que establece un monopolio, el "sistema" se autodefine como el único medio pedagógico para cumplir con su finalidad, por lo mismo, "se inventan, se autodefinen, crecen y autodefienden hasta convertirse en un cáncer que ya nadie puede extirpar"²²⁰

²¹⁷ Dussel, 1980, p.60.

²¹⁸ *Ibidem*, p.61.

²¹⁹ *Ibidem*, p.62.

²²⁰ *Ibidem*, p.63.

En el caso del sistema educativo, sea el nivel que sea, es usado por la oligarquía para beneficio de algunos en detrimento de la mayoría de la población siendo así como aparecer el sistema como una Totalidad instrumental.

La escuela, entendida como una "institución productiva", ofrece a la población su mercancía (educación), la cual es "adquirida" por el alumno. La finalidad es cumplida por el sistema educativo:

Formar ciudadanos que puedan cumplir honestamente las funciones que la sociedad les asigne en su momento. Fuera de esto nada es digno de ser aprendido. El "sistema de la escolaridad" es entonces algo así como el "rito de iniciación" de la sociedad secularizada. El "certificado" o el "diploma" significa una llave para ocupar un puesto en el control del poder del sistema.²²¹

Ya se explicó cómo la educación moderna, por medio de J.J. Rousseau, justifica el sistema para educar al hombre burgués.

Esta totalidad instrumental utiliza a la escolaridad en la periferia como un modo de alienación, en donde al hijo del pueblo se le condiciona "en el ethos de la sociedad que va siendo constituida por las empresas multinacionales, el imperialismo del dinero y la violenta competencia a muerte".²²²

Por desgracia hoy día, es constatable cómo lo anterior cada vez más se impone con mayor rigurosidad en detrimento de la mayoría de la población. Ante ello, una "desescolarización" se impone como un llamado urgente a la revisión en su conjunto del sistema educativo imperante.

Para ejemplificar, se tomará el caso mexicano. En nuestra Constitución Política, el artículo tercero –modificado recientemente– consagra a la educación impartida por el Estado como laica, obligatoria y gratuita. Sin embargo, dicha educación no deja de ser elitista, encontrando su culmen en la Universidad, a la cual no todos tienen acceso.

²²¹ *Ibidem*, p.64.

²²² *Ibidem*, p.65.

Son ellas, dice Dussel “el recuento de la profesionalización funcionalista del educando en una sociedad que va hacia el consumo, la dependencia neocolonial extrema y el aprendizaje de la cultura imperial a través de sus grupos oligárquicos”.²²³

Ante todo lo anterior, es claro que el Estado, cualquiera que éste sea, conciba como un peligro las facultades de ciencias humanas, en donde se esperaría el cultivo de una “conciencia crítica”.

Pareciera ser que el sistema educativo hasta aquí se encuentra claramente definido, pero no es así, pues el sistema se amplía, se prolonga. Los medios masivos de comunicación se integran al sistema “en su esencia el sistema de comunicación tiende a promover un mercado. La totalidad de la población latinoamericana es vista (como el Émile) como una tabula rasa, sin cultura, ni antecedentes (huérfana)”²²⁴.

El problema radica en que estos sistemas de comunicación promueven y crean un mercado. La población al ser concebida como carente de necesidades propias, se le crean necesidades de consumo a partir de las mercancías del centro.

Por ello, la propaganda creada y difundida por los medios masivos de comunicación difunde el proyecto del sistema, el más moderno, el más bello y feliz, es quien consume determinados objetos y marcas, quien más gana, y así, el estar en la riqueza monetaria se convierte en un fin en sí mismo.

De esta manera la población desea adquirir lo que se le propone a través de los medios y actitudes que se le imponen pedagógicamente. Esta “escuela del pueblo” no está en manos de los maestros, ministerios ni Estados neocoloniales, sino que es propiedad de grandes empresas multinacionales al servicio de la cultura imperial y en colaboración con la cultura ilustrada de

²²³ *Ibidem*, p.66.

²²⁴ *Ibidem*, p.67.

las élites neocoloniales. Ambas culturas están de acuerdo en desquiciar la cultura popular liberadora, nacional, nueva.²²⁵

Ante todo lo anterior se impone la necesidad de una nueva escuela, deconstruir esta pedagógica imperante, la económica liberadora a la vez que pedagógica debe de ir orientada en el servicio justo, "la mediación realizativa del otro, la innovación técnica, tecnológica para el otro, para su crecimiento, desarrollo, felicidad [...] La económica como servicio solidario al otro, al oprimido [...] es el que edifica la escuela, la radio y la televisión [...]"²²⁶

²²⁵ *Ibidem*, p.69.

²²⁶ *Ibidem*, pp.179-180.

4.8 Eticidad del pro-yecto pedagógico.

Se ha mostrado cómo el hombre es un ser en el mundo, en Filosofía desde los clásicos se ha mostrado que el fundamento es lo primero, al hablar ontológicamente el ser es como es , no es ni bueno ni malo, es el ser.

4.8.1 ¿A qué se refiere la eticidad del pro-yecto pedagógico?

Para el centro (la Totalidad) en su mundo, el fundamento del ser europeo es él mismo. Y es aquí donde se abre la posibilidad a la cuestión, si existe una exterioridad a este mundo, la pregunta a si es bueno o malo el fundamento, puede realizarse, el cuestionamiento a si es justo o injusto el proyecto, aparece como posibilidad. Lo anterior es, precisamente, el problema de la eticidad del fundamento, en este caso, del pro-yecto pedagógico.

¿De dónde surge tal preocupación? Para Dussel es en el tiempo de la pedagógica en donde se forman los operadores de la dominación, tanto los dominados como los liberadores, sin embargo, no son únicamente el resultado de los métodos pedagógicos utilizados, son también el resultado del pro-yecto que tenga un determinado sistema pedagógico.

Al entender el pro-yecto como el fundamento ontológico, el ser de una Totalidad dada o futura. De ahí el interés sobre su eticidad, siendo ésta la referencia metafísica del pro-yecto al Otro. Al inicio del apartado sobre eticidad, Dussel es claro al respecto y se da tiempo de hacer una crítica fuerte al gremio de la pedagogía.

Hablar de eticidad del pro-yecto pedagógico significa considerar si la meta de la educación es un negar al hijo-pueblo o afirmarlo en su propia exterioridad. Se trata de juzgar los pro-yectos de los sistemas pedagógicos, el fundamento de los objetivos, los últimos fines de la educación. Por lo general los pedagogos y científicos en pedagogía son técnicos y hasta burócratas planificadores de las mediaciones del sistema pero nunca piensan ni ponen en cuestión lo esencial: el pro-yecto último del sistema mismo.²²⁷

²²⁷ *Ibidem*, pp. 71-72.

La importancia de tener en claro el pro-yecto pedagógico en América Latina adquiere una mayor dimensión, ya que los sistemas vigentes para la región tienen como referentes el centro, la Totalidad.²²⁸

4.8.2 Diversidad de los proyectos pedagógicos

Dussel distingue diversos pro-yectos, cada uno de ellos con características y dinámicas propias, los cuales están a continuación:

- a) Cultura imperial o pretendidamente "universal".
- b) Cultura nacional (que no es idéntica a popular).
- c) Cultura ilustrada de la élite neocolonial (que no necesariamente es burguesa pero sí oligárquica).
- d) Cultura de masa (que es alienante y unidimensional tanto en el "centro" como en la "periferia").
- e) Cultura popular.

En el caso de la cultura imperial, ilustrada y de masa, el autor las identifica como momentos internos del sistema imperante o la Totalidad pedagógica dominante.

La relevancia de la cultura nacional radica en que sin importar si es una nación dominadora o una de la periferia, sirve como mediación en la comprensión del nacionalismo de liberación en los países emergentes, sin importar la región en que éstas se encuentren.

Llegamos finalmente a la cultura popular, la cual es "esencialmente, la noción clave en la pedagogía de la liberación; sólo a ella tiene como su fundamento el pro-yecto de liberación, pro-yecto éticamente justo, humano, alterativo. El hijo, el niño, en el hogar y en la relación padres-hijos, participa de estas culturas".²²⁹

²²⁸ En la actualidad podemos mencionar honrosas excepciones para América Latina, Cuba, Venezuela y en México está el proyecto de educación zapatista, rompiendo de manera tajante con el pro-yecto pedagógico totalizante, en el cual el Estado mexicano insiste en copiar y tomarlo como guía, en un acto de tremenda miopía pedagógica, por decir lo menos.

²²⁹ *Ibidem*, p.72.

Tenemos hasta este momento, por una parte, la configuración de un pro-yecto de totalización, de dominación, el cual anticipa al pro-yecto pedagógico imperial, y por otra, un pro-yecto de liberación, respetuoso de la alteridad.

Al hablar de la posibilidad de un pro-yecto pedagógico de dominación, se recurre a educar al hijo-pueblo en "Lo Mismo" que el sistema ha sido y es. El pro-yecto pedagógico de dominación impone, encubre al Otro como otro, no existe otra posibilidad; los valores y símbolos son dados, reproducidos, impuestos por una cultura urgente, dominante, es la Totalidad.

En América Latina se enuncian proyectos pedagógicos en las leyes educativas o en los planes de escolaridad. Esos proyectos político-pedagógicos indican las opciones globales que los Estados se comprometen a cumplir. Por su parte esos proyectos son implementados por modelos que nunca pueden dejar de ser ideológicos, es decir, que clarificando una cierta totalidad interpretativa ocultan la futura, la que se abrirá paso después.²³⁰

Con base en lo anterior, América Latina, casi en su totalidad, durante las dictaduras militares que la gobernaron, merece una mención especial. Los estados que en un momento dado por medio de golpes de estado instauraron un régimen militar, también necesitaron de un pro-yecto pedagógico. Sea el modelo por el cual hayan optado, es el claro ejemplo de dominación, autoritarismo, encubrimiento del Otro, se imita a la cultura imperial.

4.8.3 Posibilidad del proyecto pedagógico de Liberación

Sin embargo, y en contraparte, también se encuentra la posibilidad del pro-yecto pedagógico de Liberación.

Si hemos señalado la opresión, el encubrimiento y el autoritarismo de la educación dominadora, la educación liberadora tendría que ir en el sentido de fortalecer y desarrollar las fuerzas creadoras del niño en particular, del pueblo en general, respetando a la alteridad del hijo-discípulo-pueblo, del Otro.

²³⁰ *Ibidem*, p.81.

Es un proyecto futuro, en el cual el oprimido se inclina como exterior al sistema vigente. En tal proyecto, la cultura popular es la piedra de toque de dicho proceso. Es en ella donde se encontrará el momento más auténtico de la cultura popular, siendo aquí donde los símbolos y estructuras del mundo del pueblo encuentran su génesis.

No es fortuito que se hable de arte popular en sus diversas manifestaciones (música, pintura, literatura, etc.). Este arte popular trae consigo símbolos y lenguaje propio, construido por y con el pueblo, que manifiestan un pro-yecto, el cual ha sido forjado en la historia y en sus tradiciones, exterior al sistema pedagógico vigente.

"La cultura popular tiene un pro-yecto de liberación: ese proyecto es el pro-yecto pedagógico nuevo. Pero, un pro-yecto pedagógico existencial debe ser formulado como proyecto óntico o modelo".²³¹

No obstante, es un proyecto que el pueblo no puede construir solo, "la teoría de su acción liberadora" nos indica Dussel retomando a Freire,²³² surgiendo de esta forma una nueva construcción, la de la cultura revolucionaria o cultura liberadora "que originándose fontanalmente en la cultura popular es el fruto de la mutua fecundación del intelectual revolucionario (...) y el pueblo en camino de liberación".²³³

Los diversos proyectos políticos que se suscitan en América Latina formulan modelos pedagógicos acordes a sus fines, es por ello que se imponen la necesidad y la urgencia de una redefinición del sistema educativo en su conjunto, en donde las instituciones de educación superior tienen un papel fundamental en

²³¹ *Ibidem*, p.86.

²³² *Cfr. Pedagogía del oprimido*, cap. II. Es importante mencionar las figuras que se utilizan para ejemplificar, en este caso el de oprimidos y opresores, la cual también trae a mi mente la de Amo y Esclavo de Hegel en su *Fenomenología del Espíritu*.

²³³ Dussel, *op. cit.*, p.86. Para ampliar la información sobre el tema, recomiendo el texto de Peter McLaren *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución* (datos completos en la bibliografía), el autor casi al final del texto menciona que "Freire y el Che eran inmovibles en su visión de que la educación y los procesos culturales que apuntan a la liberación no tienen éxito por liberar a la gente de sus cadenas, sino por prepararlos colectivamente para que se liberen a sí mismos". p. 252.

transmitir la cultura, en formar no sólo en la ciencia y tecnología a las futuras generaciones, sino también en el pensamiento crítico, todo ello sustentado en principios ético-políticos en servicio del pueblo.

El hijo, la juventud, el pueblo como portador de la cultura popular, es el que posee como propio el pro-yecto pedagógico de liberación. No respetarlo en su exterioridad, no escuchar su pro-vocación novedosa es sumirse en la dominación, en la tautología, en la esterilidad del eterno retorno de lo Mismo.²³⁴

Entonces se presenta un peligro mayúsculo, el de "liberarse" dentro de "lo Mismo", en lo que Dussel identifica como "liberación enajenada".²³⁵

"Se trata de la cuestión de la alienación y de la liberación, que no es más que el problema ético de bien y de mal".²³⁶

Desde los griegos y llegando con Hegel, el alienarse, término acuñado por este último, significa alejarse del origen; otrificarse.

Nietzsche también habla del "eterno retorno de lo mismo", es un proceso de alienación y de liberación, pero igualmente todo está totalizado. Habría que llamar a esta liberación: 'enajenada', porque es una liberación interna a un proceso totalizado.²³⁷

Pero la liberación como tal puede pensarse, esto es afirmando la totalidad, pero con un pleno respeto a la alteridad, siendo de esta manera la forma en que se puede pensar la cuestión en un momento dialéctico. El ejemplo de lo anterior queda de la siguiente manera: "si tenemos un dominador y un oprimido, y también el oprimido como exterioridad, podemos pensar en verdad la liberación y, al mismo

²³⁴ *Ibidem*, p.88.

²³⁵ Si bien es cierto en el texto de *La Pedagogía Latinoamericana* no se encuentra desarrollada la noción de "liberación enajenada", me pareció importante el indicarla, ya que es fundamental para entender el tránsito hacia la "Moralidad de la praxis de Liberación Pedagógica", que es el siguiente apartado.

²³⁶ Dussel, 2000, p.62.

²³⁷ *Ibidem*, p.62.

tiempo, la alienación”,²³⁸ surge entonces la pregunta, ¿Por qué se da este pensar dual? Porque la alienación ya sea de un pueblo o de un individuo consiste en hacerle “perder su ser, al incorporarlo como momento, aspecto o instrumento del ser de otro”²³⁹.

Se ha insistido en mostrar a El otro, quien no es diferente como la totalidad asegura, sino Otro distinto, como poseedor de una historia propia, con todas las implicaciones que esto conlleva. Pero no ha sido respetado ni reconocido, ha sido incorporado a una totalidad que le es ajena, extraña, es totalizarlo en “lo mismo”; es alienación.²⁴⁰

Ante todo lo anterior, liberación significa “que el oprimido²⁴¹ llegue a ser otro en un orden nuevo [...] Liberación no es simplemente estar en contra del centro, ni siquiera significa romper la dependencia. Es mucho más que eso, es tener la creatividad de ser realmente capaces de construir la novedad, un nuevo momento histórico desde la positiva exterioridad cultural de nuestro pueblo”,²⁴² por consecuencia a tal afirmación, la liberación latinoamericana se convierte en el acto supremo, restituir la exterioridad humana propia “encubierta” por la conquista española.

²³⁸ *Ibidem*, p.63.

²³⁹ *Ibidem*

²⁴⁰ Cfr el texto de Dussel *El encubrimiento del indio*, donde explica a detalle la alienación del indio americano por parte del español.

²⁴¹ Freire trabajó minuciosamente la cuestión del oprimido, buscando su liberación. Se puede consultar principalmente *Pedagogía del oprimido*. Datos completos en la bibliografía

²⁴² Dussel, *op. cit.*, 2000, p.64.

4.9 La moralidad de la praxis de liberación pedagógica.

Después de haber expuesto el fundamento, es ahora el momento de transitar a la praxis de la liberación pedagógica. El cómo se da ese paso y cuál es la moralidad de dicha praxis es lo que se desarrollará a continuación.

4.9.1 Praxis de la Liberación Pedagógica

Se ha expuesto cómo el proyecto pedagógico imperante es de dominación, y así el momento decisivo de toda la pedagógica propuesta por Dussel llega a su momento último al contraponer esta dominación educativa con lo que el autor identifica como "revolución cultural".

El sujeto activo, está representado en la "élite cultural de una nación", para el caso de la "revolución cultural" son los oprimidos del pueblo, los marginados.

Es preciso detallar lo que entiende Dussel por "revolución cultural". Ésta se da como el siguiente nivel de una revolución, un conflicto social "y continúa por construcción de un nuevo sistema educativo que es el fruto del proceso de liberación pedagógica en su conjunto",²⁴³ sin embargo, antes de construir, es imperante "deconstruir" en el sentido que utiliza Derrida, esto es; situarnos en punto diferente para iniciar algo distinto.

Hay coincidencias con otros autores en cuanto a la concepción de revolución cultural, por ejemplo McLaren indica que "la revolución cultural se da después de que la revolución política y social ha sido vencedora",²⁴⁴ y Freire argumenta que

Existe un tipo revolucionario de educación antes y otro después de que se ha consolidado la revolución. Al principio no se puede hacer de acuerdo con las bases del poder, ya que éstas lo silenciaron todo [...] pero debería de tener lugar en el interior de los movimientos sociales populares [...] cuando el grito revolucionario está en el poder, entonces la educación revolucionaria debe tomar otra dimensión: lo que era antes una educación para enfrentar y retar

²⁴³ Dussel, op.cit. p.89.

²⁴⁴ McLaren, *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, p.254

se convierte en una educación sistematizada, recreativa, y que contribuye a la reinención de la sociedad.²⁴⁵

Debido a lo anterior, el juzgar a la moralidad, en cuanto "bondad o maldad del acto educativo mismo, a la luz de sus respectivos pro-yecto (si es de dominación, es perverso, si es de liberación, es justo, bueno, humano y humanizante)"²⁴⁶. Pareciera ser sencillo el asunto; juzgar un acto bueno o malo, pero ¿es así?

Retomando el argumento anterior, un proyecto de dominación es perverso, por ende es malo, porque domina, encubre, totaliza. Pero se da a la par una situación que no se puede soslayar, al mismo tiempo que cumple el pro-yecto cumple con las leyes de éste.

En las *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, Hegel plantea la cuestión del bien o mal de la siguiente manera: "los contenidos buenos y malos, justos e injustos, están determinados, para los casos habituales de la vida privada, en las leyes y costumbres de un Estado",²⁴⁷ es decir, lo que se llama bien o mal se encuentra determinado por el mundo.

Pareciera ser, entonces, que un acto es bueno cuando cumple la ley, no obstante, la ley es exigencia misma del proyecto, responde a él, aun cuando eso signifique la dominación del hombre, su encubrimiento, totalizarlo como se ha ya explicado previamente.

Puede darse el caso de que el hombre se arriesgue por el Otro en una acto de justicia, y no necesariamente estar dentro de la ley, lo que significa ir en contra de la ley misma, entonces el hombre que se arriesga por el marginado, desposeído, excluido, el pobre, va más allá de la ley, es un arriesgarse por un pro-yecto futuro.

Un ejemplo muy utilizado por Dussel, tanto en sus textos como en sus diversos seminarios, es el de Miguel Hidalgo y Costilla, quién ofrendó su vida en el acto

²⁴⁵ Freire, citado en McLaren, op.cit, p.254

²⁴⁶ Dussel, op.cit, p.89.

²⁴⁷ Hegel, op.cit. p.158.

ético último, por el Otro, en un pro-yecto futuro, por la construcción de una nación diferente por la liberación.

Lo cual lleva a un nuevo planteamiento derivado de lo anterior; la maldad de la praxis dominadora.

La maldad moral es justamente la praxis dominadora como dominadora, es la praxis que hizo del indio una cosa y que después le encomendó cultivar su tierra, mientras él se cruzaba de brazos. Esa praxis es la praxis que domina al hombre. Pero no hay solamente una praxis, hay un *ethos*. *Ethos* es una actividad y una actividad hecha totalidad de actitudes”²⁴⁸.

4.9.2 El ethos de dominación

Por lo tanto existe un *ethos* de dominación. Dicho *ethos* niega al Otro, no cree en su palabra, y el Otro, identificado como el pueblo, el pobre, no espera nada, puesto que de esperar algo, en caso concreto su liberación, iría contra el orden vigente, estaría fuera de la ley, propenso a ser perseguido, torturado, nulificado.

Pero si se ha visto lo que es un acto malo, ¿cuál sería un acto moralmente bueno?

Se ha insistido que el acto moralmente malo es el cosificar al hombre y ponerlo a mi servicio, conquistarlo. El conquistador –y a lo largo de la historia mundial encontramos muchos ejemplos– no admite el cara-a-cara, el Otro se convierte en cosa.

El acto bueno es el que realiza el hombre, quien “estando dentro de la totalidad y siendo dominador, se compromete con los oprimidos y cumple el proceso de liberación; es el que se queda a la intemperie, sin necesidad y por pura gratuidad, por amor al Otro”,²⁴⁹ es quien vislumbra la posibilidad de un orden nuevo y se arriesga por él, intenta salir de la totalidad y ésta, sabedora del peligro que esto implica, lo elimina, termina su existencia física; lo mata. Por ello la muerte del justo es muerte suprema, acto último de la ética, más allá de cualquier juicio que se pueda hacer.

²⁴⁸ Dussel, op.cit, p.68.

²⁴⁹ *Ibidem*, p.69.

Se señaló el *ethos* de la dominación, y como toda dualidad, existe un *ethos* de la liberación.

“El *ethos* de la liberación es una actitud constante en el situarse cara-a-cara y es por eso que es un amor al Otro como otro”,²⁵⁰ confía en la palabra del otro, lucha y cree en su liberación.

De aquí se deriva la construcción de la categoría de “pobre”, que no significa estar pobre, sino encontrarse dispuesto a “la pérdida de todo por jugarse por otro hombre [...] el oprimido, el pobre siempre es nuevo y hay que estar habituado a crear, a renovar, a la novedad”.²⁵¹

La pedagógica va de a mano de la ética, siendo el criterio absoluto el Otro, ya sea en la figura de hijo, discípulo o pueblo. Es en la pedagógica donde existe la exigencia en escuchar la voz del Otro, la interpelación de la cual habla Levinas.

Es en el escuchar la voz del Otro que se cumple la acción educativa,

El discípulo se revela al maestro, el maestro se revela al discípulo. Si la voz del niño, la juventud y el pueblo no es escuchada por el padre, el maestro y el Estado, la educación liberadora es imposible [...] pero si el decir a otro algo es imposible, si trascender el nivel óntico en el plano de la expresión es un querer saltar sobre su propia sombra, toda la pedagógica quedaría ontológicamente situada dentro de la praxis de dominación pedagógica, ya que maestro discípulo sólo podrían hablar tautológicamente acerca de Lo Mismo²⁵², que el maestro ya es.

La educación, entonces quedaría como mera reproducción, una domesticación tanto en la familia como en la política, surge entonces la pregunta; ¿cómo orientar las acciones para una praxis de la liberación pedagógica?

Se mencionó líneas arriba que la cultura liberadora se practica como *ethos* de amor de justicia gratuito. Dussel divide en tres pasos o momentos la construcción

²⁵⁰ Dussel, 1980, p.71.

²⁵¹ Dussel, *op. cit.*, p.71.

²⁵² Dussel, *op. cit.*, p.90.

de liberación pedagógica, cabe precisar que lo que a continuación se enuncia es el resultado de la alteridad desde la exterioridad.

1. El oprimido pedagógico como exterioridad.

El autor utiliza tres figuras ya mencionadas y explicadas con anterioridad en el presente trabajo; el niño, la juventud y el pueblo.

El niño, quien en su palabra, ya sea llanto o protesta infantil es fácilmente acallado, reprimido, nulificado.

El joven: su grito se hace más fuerte, su cuerpo le sirve también como medio de expresión y protesta. Pide el reconocimiento como Otro, su palabra, ya no tan fácilmente ignorada, es desacreditada buscando su inserción funcional al sistema vigente, la cultura mundial que se gesta, mundial por su estructura, es represora de la juventud, del que está por dejar el juego para incorporarse al trabajo "serio" y que no ha entrado por ello en el sistema pero debe entrar dentro de poco.

Y finalmente el pueblo, quien alza su voz con mayor fuerza, busca su autoafirmación de múltiples formas, la expresión artística, el uso de símbolos religiosos²⁵³, etc., son utilizados por y para el pueblo, producto de la resistencia cultural y de la creación.

2. El maestro liberador como exterioridad crítica.

El maestro, quien al inicio es uno más, al escuchar la voz del Otro, cuestión ya explicada párrafos arriba, establece un cara-a-cara, y por medio de su palabra el discípulo revela y desvela

La palabra pro-vocante o interpelante del discípulo con-vierte (hace converger) al simple padre o ciudadano en un maestro [...] el maestro nace cuando alguien, cualquiera, obedece y confía en la voz de alguien que pide

²⁵³ Para el caso de la expresión artística, recomiendo revisar el texto *La modernidad de lo barroco*, de Bolívar Echeverría, en el cual explica precisamente el proceso de creación, en este caso artística, como resistencia y autoafirmación de la cultura latinoamericana en la modernidad, y acerca de los símbolos religiosos la obra de *Símbolos y fetiches religiosos en la construcción de la identidad popular*, de Rubén Drí, en donde muestra, en diversos momentos de la historia en América Latina, como son tanto un constructo socio histórico como un elemento de cohesión y autoafirmación socio cultural.

ser servido en aquello que necesita y no tiene. El magisterio será servicio, por ello nace como escucha de la novedad alterativa del Otro.²⁵⁴

Sólo en la exterioridad, el maestro propiamente aquí expuesto, podrá iniciar su labor pedagógica.

Es así como la praxis de liberación pedagógica se presenta como un juicio a la Totalidad, y ya se ha indicado cómo ésta, al sentirse en peligro, buscará aniquilar físicamente la amenaza, “el héroe de la patria muere por el presente; el maestro muere por el futuro, por lo que ad-viene”.²⁵⁵ La tarea del maestro no es sencilla, discernir entre lo introyectado del sistema y el ámbito de la exterioridad es su tarea esencial.

3. El proceso educativo niega “asumptivamente la introyección” del sistema (des-trucción) y cons-truye afirmativamente la exterioridad.

La relación ana-léctico liberadora se impone a la dia-léctico dominadora, es decir, un proceso que pretende construir a partir de una posición diferente a la de insertarse en “Lo Mismo”, la juventud, a partir de su realidad local, social, política; debe descubrir la realidad del mundo, para de esta manera crear instituciones nuevas en un orden diferente, creadas desde el pueblo.

Es en la liberación donde “el padre en el hogar, el maestro en el sistema pedagógico y el Estado independiente, permiten al hijo desarrollar creadoramente sus posibilidades alterativas, meta-físicas, distintas”.²⁵⁶

La praxis de liberación pedagógica permite un crecer juntos a la ana-léctica maestro-discípulo, de construir su realidad y dar paso a la creación.

²⁵⁴ *Ibidem*, p.98.

²⁵⁵ *Ibidem*, p.99.

²⁵⁶ *Ibidem*, p.105.

CONSIDERACIONES FINALES

El debate histórico filosófico de la modernidad es importante en varios aspectos, no se trata únicamente de una periodización histórica, representa un punto de partida en la historia mundial, un proyecto que, como se muestra en el capítulo dos, tenía imbuida la idea de progreso en todos los ámbitos. Sin embargo, tal progreso al pasar de los años, resultó una contradicción, puesto que aunque hubo avances importantes en la ciencia, tecnología, que daban la idea de progreso para la humanidad, también hubo víctimas, civilizaciones enteras arrasadas, (mexicas, incas, mayas etcétera) millones de seres humanos esclavizados, explotados, todo en aras del progreso, y teniendo a Europa como el continente que abanderaba el proyecto de la modernidad.

Contradictoriamente América, el contiene que posibilitó dicho progreso, puesto que gracias a la explotación de sus metales (oro y plata principalmente) y mano de obra gratuita, hubo suficiente circulación de dinero en el mundo, fue empobrecido, América Latina pasó más de 300 años siendo saqueado, y aún más, negado, excluido de la totalidad vigente.

Es en este debate, en el que también encontramos un proyecto educativo, pedagógico. El proyecto pedagógico de la Modernidad nació por una necesidad específica, responde a la necesidad de una emergente clase social; la burguesía. Ya no era una educación para la nobleza, pero tampoco eran los artesanos y campesinos, gracias a su creciente poder económico producto del comercio, dicha educación dominará en lo sucesivo, en detrimento de los saberes de las culturas negadas, subsumidas por el sistema.

Ese es el contexto que analiza la pedagógica latinoamericana, pero lo importante es que no se limita a ello, va más allá, analiza, cuestiona, construye y propone.

Es en todo lo anterior que se encuentran los aportes de Enrique Dussel a la Teoría Pedagógica Latinoamericana, la construcción de nuevas categorías parten de las referencias teóricas europeas, pero no por ello pierden originalidad o

vigencia, al contrario, es ir más allá, como diría Levinas, es de otro modo que ser o más allá de la esencia.

La distinción entre pedagogía y pedagógica es importante para Dussel tenerla en claro, siendo la primera la ciencia de la enseñanza o aprendizaje, y la pedagógica se centra en la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, o cualquier otra figura. Es precisamente dicha relación en que se encuentra otra de las aportaciones fundamentales del autor, puesto que no se trata solo de la educación propiamente dicha del hijo, del discípulo, se encuentran además las instituciones que lo conforman, así como las cuestiones ideológicas y culturales.

La revelación del Otro, como lo expone Levinas en *Totalidad e infinito*, permite describir su estatuto antropológico en primer lugar, el Otro, un ser humano, es la epifanía del Otro absoluto.

Sin embargo dicho planteamiento queda corto para el caso latinoamericano, puesto que Levinas no pensó que el Otro pudiese ser un indio, asiático, africano. Lo que agrega Dussel es precisamente que el otro es América Llatina con respecto a la Totalidad europea, es el pueblo pobre y oprimido latinoamericano con respecto a las oligarquías dominadoras y sin embargo dependientes.

La construcción del nuevo método el ana-léctico, como la vía en la cual transitará la auténtica filosofía de la liberación es también una construcción que parte de una dialéctica de la Totalidad cerrada, y que para el caso de la educación es fundamental, puesto que la intención de ella es liberar al sujeto. Es en ese proceso liberador en el que América Latina tiene mucho que aportar, Freire y su pedagogía del oprimido son una muestra clara al respecto.

La deconstrucción histórica que realiza Dussel forma parte también de sus aportaciones, puesto que ver la relación cara-a-cara desde un punto de vista diferente, muestra la riqueza cultural latinoamericana, es un horizonte distinto al que permea en la historiografía occidental dominante.

La vinculación teoría-praxis llevó como consecuencia asumir y defender lo que arduamente costó construir teóricamente. El integrar la categoría del Otro y formular su contenido desde América Latina con respecto del centro, el excluido y el oprimido, sea quizá la principal aportación. El otro se muestra como prójimo, el cual se sitúa en la Totalidad, sin embargo "el Otro", como absolutamente Otro, no es propiamente concebido como un prójimo, sino dentro de su concepción puede abarcar una nación, comunidad, incluso un continente, en este caso representa la periferia con respecto a la Modernidad-occidental-europea. Es así como los filósofos de la liberación coinciden en el análisis de la Modernidad como Totalidad dominadora vigente, la cual encubre al Otro. Las críticas contra la Modernidad-occidental-europea y la liberación de América Latina (de su dependencia) son puntos en común en todos ellos. Aparece aquí un elemento fundamental de la filosofía de la liberación: a) mostrar a la Totalidad como dominación y excluyente, y; b) la necesidad de una liberación de la periferia con respecto a la Totalidad vigente. La opción por las víctimas del sistema se presenta como una consecuencia lógica, siendo no sólo América Latina, sino las naciones periféricas que compartan las condiciones semejantes negativas materiales.

Persecución, asesinato y exilio son algunas manifestaciones políticas de las acciones que se suscitaron en diferentes gobiernos latinoamericanos contra los principales exponentes de la filosofía de la liberación como consecuencia al planteamiento teórico y el compromiso ético-político que desarrollaban en la situación concreta de América Latina.

Así, desde el nacimiento de la filosofía de la liberación, como una de las últimas expresiones de la larga tradición filosófica latinoamericana, y sus diversas áreas estuvo vinculada en los acontecimientos políticos más relevantes de América Latina. En este punto no dista de las filosofías más destacadas a lo largo de la humanidad, pues el ejercicio intelectual de los grandes filósofos de la humanidad siempre han estado en función de la realidad inmediata que ellos viven; sin embargo la filosofía de la liberación no es una filosofía que pretende encerrarse regionalmente en sí misma, sino que ella explícitamente siempre ha buscado la

pretensión de mundialidad. He ahí una diferencia sustantiva con la filosofía de la ontología (moderna-occidental-eurocéntrica-anglosajona). O de lo contrario, ¿cómo se puede explicar que la filosofía de la liberación se ha mantenido crítica ante los diversos acontecimientos político-económico-cultural de América Latina y el resto mundial?

La pedagógica es parte fundamental del sistema filosófico de Dussel, se muestra la dependencia que existe en dicha relación, pero a la su vez se propone su liberación.

Asimismo, la reconstrucción teórica de personajes íconos en la historia de la pedagogía está presente, pero no solo como datos o anécdotas, sino como un ejercicio riguroso de búsqueda de los orígenes mismos del proyecto pedagógico de la modernidad, Rousseau, Comenio, entre otros, estarán presentes en dicho análisis, el cual pretende dar cuenta de la constitución misma de un momento histórico determinado.

Es importante recalcar que el reconocimiento de uno mismo, en nuestro origen, es un aspecto fundamental en la superación de la dominación pedagógica, existe un compromiso ante el otro, en tanto otro, que en el caso latinoamericano es el pobre, el excluido del sistema, el que Levinas no pudo pensar por estar fuera de su horizonte.

No podemos soslayar el hecho de que la pedagogía vigente es marcadamente europea, lo cual nos ha introyectado que el niño (pueblo) es un ente orfanal que se sitúa ante un ego magistral para ser educado, el propósito central de la pedagógica latinoamericana es mostrar que no es así, que el niño-pueblo, o la simbólica que se quiera utilizar, es la posibilidad de un mundo diferente, no sometido ni encubierto, un mundo mejor.

Si bien es cierto la pedagógica latinoamericana responde al encubrimiento del indio, pasando por la creación de una nueva cultura, la del mestizo, lo es también el hecho de que trasciende su pretensión de validez, esto es, que los excluidos del sistema mundo, las víctimas de la modernidad y del capitalismo, se encuentran

incluidas, sin entrar en matices, por los cuales habrá que crear propuestas, discutir, fortalecer la teoría, y sobre todo, estar dispuesto al tête a tête, al reconocimiento del otro en cuanto otro, lo cual parece muchas veces lejano en estos días.

Lo anterior permite concluir que la pedagógica latinoamericana tiene una vigencia muy fuerte hoy día no sólo en el sistema filosófico del autor aquí tratado, sino en cualquier lugar del mundo que busque la liberación del sujeto.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, Mario. "Teoría Pedagógica: elementos para su historia. De la pedagogía clásica a Pestalozzi". en Primero, Luis. E. et.al *La necesidad de la Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional. México. 2003. p.253-271
- Badiou, Alain. *El ser y el acontecimiento*. Ediciones Manantial. Argentina. 1999.
- Beorlegui, Carlos. *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Universidad de Deusto. Bilbao 2006
- Bernstein, B. *La estructura del discurso pedagógico*. 3ª. Edición. Morata. España. 1997
- Blom, Philipp. *Encyclopédie. El triunfo de la razón en tiempos irracionales*. Anagrama. España. 2007
- Bórquez Bustos, Rodolfo. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas.
- Bowen, James y Peter Hobson. *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el Pensamiento Educativo Occidental*. Limusa Noriega Editores. México. 2005
- Braudel, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. Alianza editorial. España. 1999.
- Buck-Morss, Susan. *Origen de la dialéctica negativa. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Eterna cadencia Editora. Argentina. 2011
- Cantón Arjona, Valentina. "Educación y teoría pedagógica, ¿qué relación?". en Primero, Luis E. et.al *La necesidad de la Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional. México. 2003
- Cantoral Uriza, Sandra. *Identidad, cultura y educación*. Universidad Pedagógica Nacional. México. 2006
- Cerutti Guldbreg, Horacio. *Filosofía de la Liberación Latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica. México. 1992
- De Alba, Alicia. *Teoría y Educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipos de las teorías educativas*. México. 1990

De Alba, Alicia. (coord.) *Posmodernidad y Educación*. 2ª. Reimpresión. Miguel Ángel Porrúa Editores y CESU-UNAM. México. 2004

Delval, Juan y Paz Lomelí. *La educación democrática para el siglo XXI*. Siglo veintiuno editores. México. 2013

Dosse, François. *El arte de la biografía: entre historia y ficción*. Universidad Ibero Americana. México. 2007

Dri, Rubén.(coordinador) *Símbolos y fetiches religiosos en la construcción de la identidad popular*. Tomo 2. Editorial Biblos. Argentina. 2007

Dussel, Enrique. *Anthropos*, no. 180, España. 1998. pp.13-37.

Dussel, Enrique. *20 Tesis de Política*. Editorial Siglo XXI. México. 2006ª

Dussel, Enrique. *El encubrimiento del indio: 1492 Hacia el origen del Mito de la Modernidad*. Editorial Cambio XXI. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública. México. 1994

Dussel, Enrique. Et.al. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino". [1300-2000]*. CREFAL-Siglo veintiuno editores. México. 2009.

Dussel, Enrique. *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. 3ª edición, Trotta. España. 2000.

Dussel, Enrique. *Filosofía de la cultura y la liberación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México. 2006b

Dussel, Enrique. *Filosofía de la Liberación*. 7ª. Edición corregida. Primero Editores. México. 2001.

Dussel, Enrique. *Introducción a una Filosofía de la Liberación Latinoamericana*. Editorial te-ixtli. Colombia. 2000

Dussel, Enrique. *La pedagógica latinoamericana*. Editorial Nueva América. Colombia. 1980

Dussel, Enrique. *Materiales para una política de la liberación*. Plaza y Valdés. México. 2007

Dussel, Enrique. *Política de la liberación. Arquitectónica.. volumen II*. Trotta. España.2009

Dussel, Enrique. *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Trotta. España-2007.

Dussel, Enrique. *Posmodernidad y transmodernidad. Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo*. Universidad Iberoamericana. Puebla. México. 2002

Echeverría, Bolívar. *La modernidad de lo barroco*. Ediciones Era. 2005

Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía abreviado*. Editorial Sudamericana. Argentina. 2000.

Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. La piqueta. España. 1992

Freire, Paulo. *Pedagogía de la Indignación*. Edit. Morata. España. 2001

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI. México. 2000

García Ruiz, Pedro Enrique. *Filosofía de la liberación. Una aproximación al pensamiento de Enrique Dussel*. Driada. México. 2003

Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Editorial Siglo XXI. México. 1992

González Melchor, Miguel Ángel, et.al. "La filosofía de la liberación" en Dussel, Enrique. et.al *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino". [1300-2000]*. CREFAL-Siglo veintiuno editores. México. 2009.

Guerra, François-Xavier. *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Ediciones encuentro. España. 2009

Habermas, J. y J. Baudrillard. et.al. *La posmodernidad*. Editorial Kairos. España. 2008

Habermas, Jürgen. *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz editores. España. 2008

Hegel, G.W.F. *Escritos pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica. México. 2000

Hegel, G.W.F. *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica. México. 2004.

Hegel, G.W.F. *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Editorial Tecnos. España. 2005

Heidegger, Martín. *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. México. 1971

Hobson, John M. *Los orígenes orientales de la civilización de occidente*. Crítica. España. 2006

Horkheimer, Max y Theodor W. Adorno. *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Editorial Trotta. 1994

Hoyos Medina, Carlos A. (coordinador) *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* 3ª. Edición. UNAM-IISUE. México. 2010

Levinas, Emmanuel. *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Ediciones Sígueme. España. 1998.

Levinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme. España. 1999

Liotard, Jean Francois. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra. España. 1987

Liotard, Jean Francois. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa. España. 2005

Magallón Anaya, Mario. *José Gaos y el crepúsculo de la filosofía latinoamericana*. UNAM. México. 2007

Martínez Vásquez, Víctor R. (coordinador). *La APPO: ¿rebelión o movimiento social? (nuevas formas de expresión ante la crisis)*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. México. 2009

McLaren, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo veintiuno editores. México. 2001

Ortiz-Osés, A. y P. Lanceros. *Diccionario de Hermenéutica*. Universidad de Deusto. Bilbao. 2006

Primero Rivas, Luis E. (coordinador). *Hermeneutizar la educación*. Universidad Pedagógica Nacional. México. 2007

Primero Rivas, Luis E. Sandra Cantoral y Jeannette Escalera (coordinadores). *La necesidad de la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional. México. 2003

Rancièrre, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal. Argentina. 2007.

- Rousseau, Jean Jacques. *Émile ou de l'education*. Garnier-Flammarion. Paris. 1966
- Russell, Bertrand. *La educación y el orden social*. Edhasa. España. 2004
- Safranski, Rüdiger. *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*. Tusquets Editores. México. 2009
- Salazar Bondy, Augusto. *¿Existe una filosofía de nuestra América?* 15ª. edición. Siglo veintiuno editores. 2001
- Simmel, Georg. *Pedagogía escolar*. Gedisa. España. 2008
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. Argentina. 2012
- Tenenti, Alberto. *La edad moderna. XVI-XVIII*. Crítica. España. 2011
- Todorov, Tzvetan. *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo veintiuno editores. México. 1987
- Touraine, Alain. *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica. México. 2000.
- Touraine, Alan. *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica. México. 1997