RESISTENCIA Y EMANCIPACION EN PAULO FREIRE Y ENRIQUE DUSSEL
Lineamientos para una Filosofía de la Educación pensada desde el Otro y desde la periferia

Trabajo de investigación presentado para optar por el título de
Magister en Filosofía Latinoamericana

Presentado por:
EDILBERTO CELY RODRIGUEZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
FACULTAD DE FILOSOFIA LATINOAMERICANA
Bogotá. Julio de 2016

*“La filosofía no es erótica ni política, sino que es pedagógica.
 El maestro, una vez que ha escuchado la palabra del Otro, sin comprenderla del todo aún,
 debe aceptarla por analógica semejanza, comprometiéndose.
 Es decir, acepta esa palabra sin comprenderla del todo y camina sobre ella,
 de manera que a medida que avanza en el camino del compromiso,
 va comprendiendo lo que se le ha revelado.
 Sólo cuando interpreta todo lo que el Otro le ha revelado, sólo entonces puede pensar;
 así cumple la filosofía su obra”
 (Enrique Dussel).*

*“La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello,
 porque los seres humanos son proyectos y, a la vez pueden tener proyectos para el mundo.
 La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres han aprendido que,
 aprendiendo se hacen y se rehacen, porque las mujeres y los hombres
 han sido capaces de asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben,
 de saber que no saben, de saber mejor lo que ya saben, de saber lo que aún no saben.
 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”
 (Paulo Freire)*

*“Antes se decía: la verdad os hará libres,
 Hoy decimos: pensar nos hará libres,
 Porque el pensar nos aproxima a la verdad.
 Aunque esta no nos deje estar tranquilos nunca más”
 (Conclusión personal fruto de esta experiencia)*

Agradecimientos

A todas y todos, pequeños y grandes, que de diferentes maneras, desde su única presencia, desde su palabra, desde su escucha y también desde su ausencia, han inspirado, inquietado y posibilitado este trabajo, que es una experiencia de vida y de sueños.

Un reconocimiento a mis maestros mayores y otros que desde su sabiduría y fraternidad aquí también están presentes, al sinnúmero de rostros amorosos y sinceros que encuentro en mis discípulos y discípulas y que han sido testigos de las búsquedas y sospechas. Aunque a veces algunas causas y luchas parezcan perdidas.

A mi familia, quienes de tanto escuchar palabras como: “el otro”, “la otra”, “la liberación” “la resistencia”, fruto de esta experiencia, no son indiferentes y saben que dichas palabras no son unas más; son la fuerza para alcanzar la utopía y sabemos que: “también será posible que esa hermosa mañana, ni tú, ni yo ni el otro, la lleguemos a ver, pero habrá que forjarla para que pueda ser”; como entona la más pequeña.

Finalmente debo reconocer el aporte incalculable de la Universidad Santo Tomás a través de la maestría, de sus maestras y maestros, de los espacios de debate y finalmente, a la Secretaría de Educación de la “Bogotá Humana”, porque han apostado por humanizar, reconocer y alimentar la esperanza de Otro mundo posible, a través de la cualificación de los maestros.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	6
 CAPÍTULO I	 17
Aproximación a las categorías resistencia y emancipación en la educación.....	17
1. Reflexiones en torno a la resistencia	22
2. Reflexiones en torno a la Emancipación.....	25
 CAPÍTULO II.....	 29
Presentación de la obra de Paulo Freire y Enrique Dussel	29
1. Paulo Freire.....	29
1.1. Contexto en el que desarrolla su pensamiento y su obra.....	31
1.2. Referencia a las obras escogidas del autor.....	32
1.2.1. Pedagogía del Oprimido.....	33
1.2.2. Pedagogía de la Esperanza.....	34
1.2.3. La Educación como práctica de la libertad.	36
1.2.1. Pedagogía de la Indignación.	38
2. Enrique Dussel	40
2.1. Algunos rasgos de la vida del autor	41
2.2. Génesis de la Filosofía de la Liberación.....	42
2.3. Etapas que resumen su itinerario intelectual	43
2.4. Referencia a las obras escogidas del autor.....	44
2.4.1. América Latina dependencia y liberación	44
2.4.2. La pedagógica latinoamericana	47
2.4.3. Introducción a la filosofía de la liberación	51
2.4.4. El encubrimiento del otro	53
2.4.5. Filosofía de la liberación.	55
2.4.6. 16 Tesis de Economía Política.....	56

CAPÍTULO III	58
Análisis de las categorías encontradas en sus obras	58
1. Introducción y notas aclaratorias	58
2. Liberación y filosofía	61
3. Pedagogía liberadora.....	69
4. Emancipación y resistencia, como condición para alcanzar la liberación	85
5. Periferia: Lugar para el ejercicio de la resistencia y la emancipación.....	89
6. Develar el rostro del Otro, de la Otra	91
7. Alteridad: Emancipación y resistencia frente a la totalidad	101
8. Otros rasgos característicos de la resistencia y la emancipación	110
 CAPÍTULO IV.....	 124
Lineamientos para pensar la educación desde el Otro y desde la periferia.....	124
1. Educación pensada desde la periferia, desde el otro lado, desde la frontera	127
2. Educación desde el reconocimiento del Otro de la Otra, para superar la opresión	132
3. Educación dialógica y polifónica desde la ecología de los saberes	138
4. Educación para el conflicto, para la autonomía y para la democracia	146
5. Educación coeducativa, intercultural, diversa y para la discapacidad	165
CONCLUSIONES.....	174
BIBLIOGRAFIA	179

INTRODUCCIÓN

Este proyecto pretende hacer una aproximación al pensamiento de Paulo Freire y Enrique Dussel, identificando a través de algunas de sus obras las categorías de resistencia y emancipación, así como los aportes a la educación, pensada desde el lugar específico del Otro y de la periferia. En este propósito se busca establecer un diálogo entre los dos pensadores señalados anteriormente a partir de algunas categorías presentes en su extensa obra filosófica y pedagógica para determinar nexos, problemáticas comunes y planteamientos semejantes desde los cuales definir las bases que podrían dar lugar a algunos lineamientos para una filosofía de la educación liberadora, emancipadora y resistente.

El camino recorrido, parte de un estudio crítico hermenéutico sobre las categorías de resistencia y emancipación y busca fundamentar una filosofía de la educación desde los aportes de Enrique Dussel y Paulo Freire, que conduzcan a la formulación de algunos lineamientos para una educación liberadora. En este sentido en un *primer momento*, se buscara realizar un acercamiento a la comprensión teórica que sobre los conceptos de resistencia y emancipación con relación al campo educativo, algunos autores han planteado. En un *segundo momento*, se presentará la obra de Paulo Freire y Enrique Dussel, a nivel educativo y filosófico, haciendo énfasis especialmente en las obras que han sido tomadas como referencia para el presente trabajo. En un *tercer momento* se busca develar en la obra de Paulo Freire y Enrique Dussel las categorías de liberación, resistencia y emancipación y su aporte en la construcción de una nueva praxis educativa. Finalmente, en un *cuarto momento*, se pretende formular una propuesta de lineamientos para la construcción de una filosofía de la educación desde el Otro y desde la periferia.

Buscando dar cuenta de las razones que me han llevado a pensar la educación a partir de estos dos autores latinoamericanos, se puede empezar diciendo que pasados cerca de cuarenta y cinco años de la emergencia de la filosofía de la Liberación y de la publicación de la pedagogía del oprimido, sus reflexiones, si bien han propiciado importantes avances en la filosofía y en la pedagogía, siguen vigentes desencadenando cuestionamientos frente

al ser, frente al hombre y especialmente siguen alentando la denuncia acerca de la condición en que viven millones de seres humanos que ubicados según Dussel en la periferia y según Freire en la opresión, de manera apremiante claman por una vida digna; siendo la educación una mediación a través de la cual es posible anunciar Otro mundo, en la medida en que se transformen sus referentes y prácticas. En tal sentido debemos continuar pensando la educación, ejercicio muy antiguo, pero que en nuestra realidad sigue siendo un reto mientras prevalezcan ritos y prácticas, que consciente o ingenuamente se desarrollan en los escenarios escolares, preocupados sustancialmente por alcanzar fines y propósitos que han sido diseñados a distancia y a espaldas de la realidad.

Tal vez surjan otros interrogantes como: ¿Cuál puede ser la contribución en la práctica de un proyecto como este? ¿Qué sentido tiene hablar hoy de liberación? ¿De qué emancipación y resistencia hablamos?

Frente a la primer pregunta, se espera que este proyecto nos permita acercarnos al pensamiento de dos grandes referentes de la historia liberadora de nuestra América y con ellos establecer las diferencias y acercamientos en su concepción ética y antropológica, desentrañando a partir de sus postulados las bases que puedan orientar la formulación de una filosofía de la educación desde el pensamiento latinoamericano y desde el lugar específico del Otro y de la periferia; buscando develar a partir de la obra de los dos autores algunos lineamientos para pensar la educación y su transformación. En nuestro caso, dicha formulación nos debe conducir necesariamente a interrogar la escuela, al maestro y en general el sistema educativo guiado por principios como el eficientismo, la estandarización, la homogenización y dependencia del alumnado, su incompletud o su carencia, su desconocimiento o condición de ignorancia, su condición de tabula rasa o de horfandad, el control y disciplinamiento escolar, su condición de sujeción al no-saber, no-pensar, no-decir; que por momentos pareciera ser el objetivo que guía la educación perpetuando su mandato fundante de supuesta igualación, homogenización y supresión de las diferencias.

Frente a esta situación surgen una serie de elementos abordados por Freire y Dussel, desde su experiencia latinoamericana, desde la periferia, que pueden guiar la formulación de una

propuesta filosófica y pedagógica con un claro carácter ético y político frente al quehacer de la educación, con un sentido emancipador: la educación como acto cognoscente, el reconocimiento del Otro, el hombre como ser histórico, inacabado e inconcluso; el diálogo y sus implicaciones, la responsabilidad por el otro, la causa del otro, la liberación a través de la praxis, la concienciación y muchos elementos más que puedan pensarse en este ejercicio que se espera pueda contribuir a delinear una pedagogía de resistencia a la opresión, que nos permita entre otras cosas desaprender la herencia colonial y liberal que convierte a la escuela y al maestro en misioneros entre los carentes de derechos; también que nos permita reconocer las bases antropológicas y éticas que sustentan el sistema educativo como legado del neocolonialismo, patriarcal y eurocéntrico, y finalmente, formular las bases teóricas filosóficas que constituyan la reflexión a partir de la cual generar estrategias alterativas, liberadoras y contrahegemónicas de transformación educativa.

Frente a los otros interrogantes, surgidos a partir de la socialización que se ha hecho en algunos eventos propiciados por la universidad, los cuales han enriquecido esta investigación, buscando dar cuenta del sentido de la liberación hoy, de la emancipación y hasta del riesgo de parecer una reflexión tendiente a la defensa de un ideal anarquista sin sentido; personalmente, debo decir que estas reflexiones no surgen de un ejercicio meramente académico planteado tras la búsqueda de un título profesional, sino que hacen parte de un compromiso y opción de vida, alimentada por la pasión por los otros y las otras, todos aquellos que mostrándome sus rostros interrogan con su mirada, con su silencio, con sus tristezas y esperanzas, la llegada de un mejor mundo que nace en la calle, en la casa, en la escuela, en cualquier lugar en el que se puedan establecer relaciones que dignifiquen a los hombres y mujeres; por lo tanto no se trata de una reflexión anárquica, en el sentido que no tenga un principio conductor racional; sino anárjico – en el sentido Dusseliano- porque está más allá del principio, porque estas reflexiones se ubican desde el Otro, el que está más allá de las fronteras del sistema, de lo establecido; y mientras el rostro del otro no sea develado en toda su magnitud, la liberación, la resistencia y la emancipación; no solo son necesarias, son un imperativo.

Creo, finalmente, que si bien se han desarrollado experiencias significativas en varios sentidos que tienen relación con este proyecto, me refiero a estudios muy serios en torno al pensamiento de estos dos autores, experiencias orientadas desde la pedagogía crítica, buscando formar sujetos ético-políticos, desde nuestra realidad propia latinoamericana o que han tratado de recuperar el pensamiento propio latinoamericano cuyos problemas centrales están ligados a los binomios conquista-liberación, alteridad-totalidad, centro-periferia, negación-reconocimiento, homogenización-diferencia y muchos más; es necesario acercar estos planteamientos al aula, a la escuela, posibilitando que los maestros, que los jóvenes y niños problematicen la historia, la escuela y la realidad económica, social, política y cultural que vivimos; convirtiéndola en un escenario democrático que se construye con el aporte de todos.

Con relación al trabajo de investigación filosófica que adelanta la Universidad, se puede decir que este trabajo se enmarca en la misma búsqueda de sentido de la educación en el contexto latinoamericano que motivara en su momento la producción filosófica de Enrique Dussel, Pedagógica de Paulo Freire y de la filosofía de la educación en general que reflexiona y cuestiona permanentemente a la Universidad Santo Tomás. Y si bien fruto de esas tres fuentes hay una amplia producción referida a: ética de la liberación, política de la liberación, pedagogía de la liberación, pedagogía latinoamericana, masificación o liberación, Pedagogía crítica, alfabetización y liberación, transformación crítica del sistema educativo, educación liberadora, caminos para la humanización de la educación, educación para la democracia, educación y ciudadanía, educación inclusiva, filosofía y educación, filosofía y resistencia en un mundo globalizado, Pedagogía crítica y filosofía de la educación; con este proyecto se pretende aportar en la reflexión de la educación desde los dos pensadores latinoamericanos a partir de dos categorías específicas que se consideran claves a la hora de plantear lineamientos para seguir pensando la educación como aporte para alcanzar la liberación del otro, de la otra, de los oprimidos a partir de las experiencias y actos de resistencia y emancipación que se generen.

El trabajo que se presenta aquí, da cuenta de la consulta y análisis interpretativo y crítico de las siguientes obras de los dos autores, las cuales han sido seleccionadas especialmente en la búsqueda del objetivo que nos hemos propuesto:

OBRAS DE ENRIQUE DUSSEL	OBRAS DE PAULO FREIRE
<i>América Latina. Dependencia y liberación.</i> 1973 <i>La pedagógica latinoamericana.</i> 1991 <i>El encubrimiento del Otro.</i> 1994 <i>Introducción a la Filosofía de la Liberación.</i> 1995 <i>Liberación de la Mujer y erótica Latinoamericana.</i> 1998 <i>Filosofía de la liberación.</i> 2014 <i>16 Tesis de Economía Política.</i> 2014	1967 <i>La educación como práctica de la libertad.</i> 1971 <i>La pedagogía del oprimido.</i> 1993 <i>Pedagogía de la esperanza.</i> 2010 <i>Pedagogía de la indignación.</i>

La tesis que se plantea en este trabajo de investigación y que se desarrolla en el presente documento, está basada en una concepción en torno al origen y producción del conocimiento como una construcción social, ligada a las intenciones e intereses humanos y por lo tanto susceptible de ser analizado, modificado, transformado; diferente a la naturalización y el destino fatal predominante y que lleva al conformismo, pasividad e impotencia; comprensión esta del conocimiento que lo vincula con el poder y que por lo tanto permite reconocer el carácter político de la educación. Partiendo de esta comprensión previa y del reconocimiento de la realidad que vivimos, se pretende plantear algunos lineamientos desde los cuales pensar la educación tomando como referencia los aportes de Paulo Freire y Enrique Dussel, no sin antes situar que el trabajo por construir otra educación exige resistir y emanciparse de muchas de las concepciones que guían la actual y que se evidencia en prácticas y discursos. En síntesis el proyecto busca responder al siguiente interrogante: ¿Cuáles son los aportes del pensamiento de Enrique Dussel y Paulo

Freire a nivel de la resistencia y la emancipación, que contribuyan a fundamentar una filosofía de la educación desde el Otro y desde la periferia?

Buscando responder al interrogante planteado, haremos uso de bases metodológicas tomadas de los métodos hermenéutico y crítico. Hermenéutico porque necesitamos interpretar y comprender los postulados que guían la obra de Enrique Dussel y Paulo Freire y crítico porque al querer desentrañar los elementos que nos guían en la construcción de una filosofía de la educación, nos encontraremos necesariamente con categorías propias de la teoría crítica, más exactamente de la pedagogía crítica, encaminadas a la transformación de la sociedad, de la educación y de los diferentes elementos que intervienen en ella como los sujetos, la pedagogía misma, la escuela, el maestro y las prácticas y ambientes que se dan en lo educativo.

En lo referente a la hermenéutica debemos plantear junto a Mauricio Beuchot (2007, p. 49) que «interpretar es poner un texto en su contexto» y «poner un texto en su contexto es colocar algo particular en el seno de algo más general, lo individual en lo universal, lo momentáneo en la historia»; el mismo autor planteara que comprender es explicar y éste proceso se da en una especie de vuelta, en círculo, el círculo hermenéutico; el cual en ningún momento tiene las características de un círculo vicioso porque no se repite, sino que avanza, se desarrolla. Beuchot, también reconoce como el texto principal y más complejo el símbolo, siendo el texto como símbolo o el símbolo como texto el elemento central para la hermenéutica, teniendo en cuenta que: «es donde la interpretación encuentra su prueba de fuego y su principal aplicación» (Beuchot 2007). Subrayando la importancia del texto en la hermenéutica diríamos que es el entrecruce entre el autor y el lector, el motivo del encuentro entre el autor y el lector, si bien el lector no deberá renunciar a alcanzar la intención o el sentido del autor; debe reconocer que siempre habrá una injerencia desde nuestra subjetividad, por eso debe hablarse de una «mediación entre el autor y el lector, de un límite analógico o proporcional» (Ib. p. 50).

El mismo autor al que nos hemos referido sobre este tema, nos pondrá en alerta acerca de los riesgos y limitaciones que puede tener la aplicación de la hermenéutica, al respecto

podemos decir que en el ejercicio hermenéutico, si la interpretación se carga hacia el lado del autor, pretendiendo alcanzar objetivamente en toda su riqueza la intencionalidad del mismo, se tendrá una hermenéutica objetivista; a su vez si nuestra interpretación se carga hacia el lado del lector, es decir se dejan de lado las intencionalidades comunicativas del autor y solamente se usa a nuestra conveniencia el texto, estaremos cayendo en una hermenéutica subjetivista; pero no podemos renunciar a buscar la verdad del texto, el sentido del autor, su verdadera intención: «que no se renuncie a la lucha por alcanzar, la intención o el sentido del autor, pero se tenga conciencia de que siempre habrá una injerencia de nuestra subjetividad». (Beuchot, 2007, p.50).

Si bien no podemos pretender una lectura unívoca que comprenda al autor de manera exhaustiva, tampoco se puede permitir una lectura equívoca que deforme al autor según los intereses y puntos de vista del lector, «debemos buscar una mediación proporcional entre autor y lector, es decir un límite analógico, una hermenéutica analógica» (Ib.). Al respecto, para comprender lo que es la hermenéutica analógica debemos establecer la relación entre la hermenéutica y la analogía. La última se coloca entre la univocidad y la equivocidad, aunque en ella predomina esta última a saber, la diferencia. «Por eso una hermenéutica analógica, tal como yo la entiendo, intenta evitar el univocismo de los científicismos o positivismos, al igual que el equivocismo que se nota en muchos de los propugnadores de la postmodernidad» (Ib. 52).

La propuesta de Beuchot se basa en una hermenéutica que usa como modelo de interpretación la analogía, alejada de la univocidad lo cual abre el espectro del conocimiento, «dando margen para que no haya una sola verdad o una sola interpretación válida, sino varias, dando lugar a un sano pluralismo, pero alejado de los relativismos». (Ib. 53). Así, una hermenéutica analógica, sin quedarse en la univocidad positivista de una sola interpretación, ni caerse en la equivocidad relativista del sinnúmero de interpretaciones, abre el margen de la verdad interpretativa, y deja que sean varias las interpretaciones verdaderas y válidas, pero jerarquizadas según su acercamiento o alejamiento de la verdad textual. Sin embargo, el criterio de cercanía o lejanía no se da solo del lado del lector ni del lado del autor sino desde «el lado de su confluencia en el texto» (Beuchot 2007. 53), por

eso una condición para que se dé tiene que ver con su posibilidad de diálogo. Siguiendo al mismo autor se diría que la hermenéutica analógica es dialógica, es intersubjetiva; porque en el seno del diálogo se da la reflexión individual que hace posible el diálogo mismo, el cual es como un compartir de lo que se reflexiona en contacto con los demás.

Por lo tanto la pretensión en este trabajo, siguiendo los postulados hermenéuticos, será establecer un diálogo intersubjetivo, del cual surja una interpretación lo más verdadera y válida en razón de los planteamientos de sus autores Freire y Dussel, a partir del entrecruce entre los autores y el lector, buscando develar ciertos planteamientos presentes en sus extensas obras y desde un límite analógico y proporcional poder establecer inspirados en sus ideas, algunos lineamientos que permitan pensar la educación.

Con respecto al ejercicio de análisis filosófico que junto a la hermenéutica se ha pretendido realizar a partir de los postulados del método crítico, lo podemos situar en el deslinde que hacen teóricos como los situados en la “Escuela de Frankfurt” de Alemania, entre los que se cuentan: Horkheimer, Fromm, Marcuse y Adorno entre otros; frente a los sistemas cerrados y las teorías absolutas y el reconocimiento que harán de la subjetividad, de la conciencia y de la cultura, lo que va a posibilitar la emergencia de la llamada pedagogía crítica, la cual no se limita a su aplicación en el marco del aula o de la escuela única y exclusivamente, sino que desde sus inicios se ha demostrado que puede estar ligada tanto al profesorado como a los trabajadores culturales en general que realizan prácticas pedagógicas intencionadas. Algunos postulados que hacen parte del método crítico tomados de los planteamientos de Max Horkheimer y que han guiado la experiencia encaminada a pensar la educación reflexionada desde el otro y la periferia serían:

En primer lugar, el carácter crítico de la actividad del pensar, teniendo en cuenta que el ejercicio de pensar la educación, no puede ser realizado desde el lugar de la complacencia y aceptación acrítica de lo existente; sino que a partir del reconocimiento de la educación como un campo en disputa, en devenir, en cambio y en reconstrucción permanente; se debe reflexionar críticamente acerca de su sentido, buscando transformar aquellos aspectos, propósitos, ambientes y prácticas que no están guiados por la realización de la justicia:

«Determinar lo que ella misma puede rendir, para qué puede servir, y esto no en sus partes aisladas sino en su totalidad, he ahí la característica principal de la actividad del pensar. Su propia condición la remite, por lo tanto, a la transformación histórica, a la realización de un estado de justicia entre los hombres. (Horkheimer, 2003, p. 271). Y agrega el mismo frankfurtiano, que la esencia misma del pensar reside en su carácter crítico, el pensar con otro sentido es seguir atrapados en la totalidad: «El conformismo del pensamiento, el aferrarse al principio de que esta es una actividad fija, un reino cerrado en sí mismo dentro de la totalidad social, renuncia a la esencia misma del pensar». (Ib. p. 271).

En segundo lugar, estaremos guiados por la crítica a la racionalidad predominante, teniendo en cuenta que siguiendo el método crítico, se pretende mirar desde el extrañamiento y la sospecha el mundo inmediato, el cual no se busca simplemente ser contemplado, sino transformado a partir de otra racionalidad diferente a la derivada del reconocimiento de una sola racionalidad a la hora de definir los modos de producción del conocimiento, la cual estará centrada en el planteamiento positivista basado en la convalidación del pensamiento cognitivo por medio de la experiencia de los hechos, la orientación del pensamiento cognitivo hacia la ciencia física como un modelo de certidumbre, de exactitud y la creencia en que el progreso del conocimiento depende de esta orientación: «El autoconocimiento del hombre en el presente no consiste, sin embargo, en la ciencia matemática de la naturaleza, que aparece como logos eterno, sino en la teoría crítica de la sociedad establecida, presidida por el interés de instaurar un estado de cosas racional. (Horkheimer, 2003, p. 232).

El método crítico, se ubicará contra la facticidad de aquellas interpretaciones tradicionales que buscan mantener el mundo y lo que hace parte de él intacto, como si fuera su naturaleza, desconociendo que mucho en él, entre lo que se cuenta la educación, por ejemplo, son constructos humanos correspondientes a culturas determinadas y a propósitos establecidos por los hombres que hacen parte de ellas: «El mismo mundo que, para el individuo, es algo en sí presente, que él debe aceptar y considerar, es también en la forma en que existe y persiste, producto de la praxis social general» (Horkheimer, 2003, p. 233).

Como tercer referente, debemos reconocer la conciencia histórica, teniendo en cuenta que los hechos sociales que han acontecido en el devenir humano, no son fruto de la naturaleza sino fruto de la actividad humana, negar esta idea emanada desde el pensamiento crítico es aceptar como válido únicamente las reflexiones planteadas desde el positivismo el cual ignora el valor de la conciencia histórica y por consiguiente, pone en peligro la naturaleza del pensamiento crítico. Basados en la convicción positivista de que la historia es irrelevante, ha tomado fuerza la idea de que la historia no brinda perspectivas para el futuro y que por lo tanto no tendríamos nada que aprender de ella, se le ha ido convirtiendo en pieza de museo o en dato curioso de la academia, despojándosele de su fuerza y sentido político; llevándola a juicio de algunos a su muerte. Incluso, otros plantean que la muerte de la historia es una manifestación de la crisis de la propia conciencia histórica que nos puede llevar a un futuro sin perspectiva, sin esperanza y políticamente reaccionario, porque al ser la historia despojada de su sentido crítico y trascendente ya no puede dar a la sociedad las nociones históricas necesarias para el desarrollo de una conciencia crítica colectiva.

Los hechos que nos entregan nuestros sentidos están preformados socialmente de dos modos: por el carácter histórico del objeto percibido y por el carácter histórico del órgano percipiente. Ambos no están constituidos solo naturalmente, sino que lo están también por la actividad humana; no obstante, en la percepción el individuo se experimenta así mismo como receptor y pasivo (Horkheimer, 2003, p. 233)

El cuarto postulado a tener en cuenta hace referencia al individuo y la sociedad, frente a los cuales plantea el filósofo:

El pensamiento crítico y su teoría se oponen a ambas actitudes. No son ni la función de un individuo aislado ni la de una generalidad de individuos y grupos, y en su relación crítica con una determinada clase, y, por último en su trabazón, así mediada, con la totalidad social y la naturaleza. No es un punto como, como el yo de la filosofía burguesa; su exposición consiste en la construcción del presente histórico. El sujeto pensante tampoco es el lugar en el que confluyen conocimiento y objeto, lugar a partir del cual se obtendría entonces un saber absoluto. (Horkheimer, 2003, p. 243).

Por lo tanto, la teoría crítica reconoce al hombre como sujeto, que si bien ha alcanzado de manera responsable su autonomía, no se trata de un individuo aislado, egocéntrico, al estilo del ideal burgués y sometido a los designios de la naturaleza, ni el nosotros retórico en el que no existe la individualidad; sino que se trata de un hombre que se constituye dependiendo del lugar social y cultural en el que se ubica y que dependiendo de su

conciencia, dependerá su participación en el devenir mismo de la sociedad: «La relación entre ser y conciencia es diferente en las diversas clases de la sociedad» (Horkheimer, 2003, p. 246). La teoría tradicional refleja de manera exacta las pretensiones que desde el ejercicio del poder como dominación se perciben social y escolarmente, desde las cuales los hombres y mujeres, sin importar su edad son concebidos como seres impotentes e incapaces de transformar o crear frente al a priori social, frente al cual si bien es posible preverlo, no es posible dominarlo: «Los hombres, en su reflexión, se ven a sí mismos como simples espectadores, participantes pasivos de un acontecer violento que quizá se puede prever, pero al que, en todo caso, es imposible dominar». (Ib. p. 261).

Finalmente, el quinto postulado que nos ha guiado, se refiere al imperativo crítico que implica el método: ¡La instauración de la justicia! Y se debe plantear junto a Horkheimer que «La teoría crítica, pese a toda su profunda comprensión de los pasos aislados y a la coincidencia de sus elementos con las teorías tradicionales más progresistas, no posee otra instancia específica que el interés, ínsito en ella, por la supresión de la injusticia social». (Horkheimer, 2003, p. 270). Siendo precisamente la realización de la justicia el motor que dinamiza todas aquellas acciones encaminadas a lograr un estado de cosas sin explotación, ni opresión y que si bien no hay una praxis ya probada, de dicha realización; en medio de la injusticia presente se convierte éste propósito en un interés u objetivo a alcanzar, siendo la aplicación de la teoría crítica una condición para lograrlo: «El anhelo de un estado de cosas sin explotación ni opresión, en el cual exista un sujeto abarcador, la humanidad autoconsciente, y se pueda hablar de una formación unitaria de teorías, de un pensar que trascienda a los sujetos, ese anhelo no es todavía su realización» (Horkheimer, 2003, p. 269).

Por lo tanto, si bien a partir del método crítico se aspira a alcanzar un estado de cosas guiado por la razón que parte del análisis de la injusticia y la penuria presente que aunque todavía no están eliminadas, suprimidas, superadas; dicha teoría tiene su fuerza en el trabajo que se desprende de ella hacia el logro de una comunidad futura en donde se alcance la superación de dicha penuria presente, mediante la instauración de la justicia.

PRIMER CAPITULO

APROXIMACION A LAS CATEGORIAS RESISTENCIA Y EMANCIPACION EN LA EDUCACION

El primer capítulo ha sido organizado de tal manera que permita inicialmente la comprensión de las fuerzas e intereses en torno a los cuales se mueve el campo educativo y la caracterización que con aportes de teóricos como Michel Foucault, Nicos Poulantzas, Theodor Adorno, Rigoberto Martínez Escárcega y algunos pedagogos críticos como Henri Giroux, podemos adelantar con respecto al poder, a la resistencia y a la emancipación.

Si bien existen diferentes concepciones en torno al origen y producción del conocimiento, que van desde planteamientos mecanicistas y predeterminados, hasta aquellos que lo conciben como «una construcción social vinculada a la intencionalidad y la conducta humanas» (Giroux, 2003, p. 52); será esta última concepción la que tomaremos como referencia para este trabajo, teniendo en cuenta que posibilita la comprensión del conocimiento como constructo humano y por lo tanto susceptible de ser analizado, modificado, diseñado; desde otros lugares diferentes a los de la naturalización y el destino fatal, comprensión esta del conocimiento que lo vincula con el poder «esto significa que el conocimiento del aula puede usarse o bien en provecho de la emancipación o bien en beneficio de la dominación» (Ib. 53).

Dando mayor a fuerza a estas ideas, se diría que

Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación. (Torres, 2007, p.31).

Correspondiente al modelo dominante en el contexto mundial caracterizado por la hegemonía neoliberal y su consecuente exagerado acaparamiento de la riqueza en pocas manos, a costa de la miseria de la mayor parte de los habitantes del planeta, sumado a otras acciones que se derivan de este modelo económico entre los que se cuentan la desregulación de las leyes que impiden la circulación del capital financiero a nivel global,

la anulación de los derechos de los trabajadores y sus efectos a nivel de despidos masivos y la sustitución de su mano de obra con tecnología de punta, el impulso de un proyecto educativo encaminado a «la formación de individuos consumistas quienes a través de un espíritu altamente individualista y competitivo, se insertan acríticamente en la producción y se convierten en víctimas de la explotación del capital transnacional, multinacional, inhumano y salvaje» (Martínez, 2007, p. 17). Además; las reformas educativas emprendidas en nuestros países desde la década de los noventa del siglo pasado; las cuales más allá de la modificación de los planes y programas de estudio, de la modernización de implementos didácticos y de la actualización de contenidos; ha dejado de lado el aspecto político el cual ha quedado intacto: «en la escuela se sigue impartiendo un currículum frontal en donde el estudiantado no tiene participación alguna en la elección de contenidos, en la forma de impartirlos y en la forma de evaluarlos» (Ib. p. 12).

Sin embargo, si bien el modelo educativo predominante legitima este modelo económico y lo que se deriva de él; en el escenario escolar encontramos prácticas de estudiantes y profesores enmarcadas en una lucha cultural y política de resistencia a la imposición unilateral del poder; siendo este elemento, el centro de nuestra mirada y de nuestra reflexión.

Un punto de partida, será delimitar lo que se entiende como poder, teniendo en cuenta algunas perspectivas y los elementos propios de ellas, para definir el piso a partir del cual realizar nuestro análisis; por lo tanto, empecemos planteando que si bien han existido diferentes miradas acerca del poder y su ejercicio, entre las que podemos mencionar en primera instancia, aquellas que desde una concepción funcionalista plantean que la educación está constituida por espacios de socialización, en donde las generaciones adultas transmiten los conocimientos adquiridos a las nuevas generaciones, preparándolas para que se desenvuelvan en la sociedad; por lo tanto la educación es un ámbito neutral, ajeno a la política y los individuos involucrados en el ejercicio escolar son entes pasivos, víctimas de las circunstancias históricas y culturales que les tocó vivir.

En oposición a este tipo de planteamientos funcionalistas y conservadores de la educación, a mediados de la década de los setenta surge una postura crítica frente a ellos, representada en las ideas de Iván Illich, quien cuestiona el poder que tienen las escuelas para cegar a quienes son influenciados por ella y que no permite descubrir sus verdaderas intenciones, que buscan mantener una sociedad estratificada; aporta para el análisis con relación al ejercicio del poder en la escuela, lo que él denomina como el currículo oculto, implícito en todas las acciones pedagógicas y que hace de la educación una disciplina basada en relaciones de poder.

Otros estudios en torno al ejercicio del poder en la escuela, se ubican dentro de lo que se ha llamado como perspectivas reproduccionistas, las cuales ven a la escuela como un aparato ideológico del Estado, encargado de legitimar ideológicamente los intereses de las clases dominantes y reproducir las relaciones sociales de producción: «Todos los aparatos ideológicos del Estado, cualesquiera que sean, concurren al mismo resultado: la reproducción de las relaciones de producción, es decir de las relaciones capitalistas de explotación» (Althusser, 1984, p. 45). En esta misma perspectiva se encuentran los planteamientos que señalan el papel desempeñado por la cultura escolar en la legitimación de las desigualdades sociales y los mecanismos que son utilizados para alcanzar este objetivo, como la violencia simbólica: «toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural» (Bourdieu, 1981, p. 45).

Las tesis reproduccionistas tuvieron importante desarrollo especialmente en los años setenta y ochenta del siglo pasado, concretamente a partir del trabajo adelantado por grandes teóricos entre los que consideramos a Michel Foucault y Nicos Poulantzas, quienes coinciden en su apreciación en torno a la educación: «frente a la educación formal como un medio utilizado por las clases dominantes para reproducir las relaciones de explotación, sometimiento y dominación del capitalismo» (Martínez, 2007, p.21). Si bien estos planteamientos han llevado a mirar la escuela críticamente, han quedado en déficit frente a ella, al no proporcionar alternativas políticas frente a la acción pedagógica que permitiera a los actores involucrados en la vida escolar tener una acción diferente a la de simples

agentes pasivos al servicio de la imposición dominante de quienes gobiernan, concretamente, estas teorías reproduccionistas no le han otorgado al sujeto la capacidad para cambiar esas condiciones que obedecen a formaciones históricas y no son fruto de la naturaleza.

Es precisamente, en los vacíos que dejan estas perspectivas frente al análisis escolar y de la educación en general, en que surge a mediados de los años setenta en Latinoamérica, la teoría educativa crítica de Paulo Freire, quien le otorga a la pedagogía un lugar central en la transformación social y a la escuela un carácter de posibilidad y de importancia frente a la construcción de una sociedad más justa. Estos aportes de la escuela como posibilidad y de los teóricos reproduccionistas, serán la base de los trabajos de un conjunto de profesores estadounidenses entre los que se cuentan Henry Giroux, Peter McLaren, Apple, Aronowitz, quienes «darán una nueva visión de la vida escolar en la que la dominación y la resistencia, resultan elementos inseparables en todo proceso pedagógico» (Ib. p. 21). Para estos teóricos de la resistencia, como también son conocidos, el papel de los maestros resulta de gran importancia «en el proceso de liberación frente a la explotación capitalista y en la construcción de un mundo verdaderamente democrático, participativo, plural, incluyente, en donde no tenga lugar ningún tipo de totalitarismo y dominación de clase, género o raza» (Ib. p. 22.).

Se debe reconocer que aunque existen diferentes reflexiones desde las cuales hacer el análisis del poder que circula en la escuela y los mecanismos a través de los que se hace evidente, como: «el poder es la capacidad de una clase social para realizar sus intereses objetivos específicos» (Poulantzas, 2007, p.124); es decir que el poder reside en unos intereses específicos de clase, los cuales se dan en un campo en el que además surge el conflicto, fruto de la posibilidad que tiene una clase para imponer sus intereses sobre otra, la cual estará en oposición a los intereses de la primera. O la reflexión que hace reconocimiento de la complejidad del abordaje del tema del poder: «ha sido preciso esperar al siglo XIX para saber lo que era la explotación, pero quizá todavía no sabemos qué es el poder» (Foucault, 1984, p.15); incluso llegando a plantear que la teoría del Estado y el análisis tradicional de los aparatos del Estado, no agotan este análisis acerca del ejercicio y

funcionamiento del poder; frente al cual surgen interrogantes cómo: ¿Qué es el poder? ¿Quién ejerce el poder? ¿Cómo lo ejerce? ¿Dónde lo ejerce?; al respecto, enriquecerá estas reflexiones incluyendo el análisis de la existencia de mecanismos más sutiles e inteligentes implementados para ejercer el control sobre los demás. La referencia al surgimiento de estos mecanismos sutiles para el ejercicio del poder, nos sitúa en la reflexión que sugiere Foucault frente al carácter del mismo y su crítica va conducida a interrogar esa concepción negativa, estrecha, esquelética, del poder; que ha sido compartida y frente a la cual se podría interrogar:

Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera otra cosa que decir no, ¿cree usted verdaderamente que llegaríamos a obedecerlo? Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos (Ib. 137).

Habría que hablar según Foucault mejor de una red productiva que pasa por todo el cuerpo social en lugar de hablar de una instancia negativa que busca reprimir, habría que hablar de nuevas técnicas en las cuales se combinan tolerancias, intervenciones, violencia y castigo. Estos planteamientos nos permitirán sacar la reflexión del poder de la concepción negativa del poder asociada al “no debes” o a la concepción del poder que siempre dice no y que lo encierra en un plano de enunciación de la ley y de discurso de lo prohibido.

A su vez podemos agregar en la misma línea que «la noción de represión es totalmente inadecuada para dar cuenta de lo que hay justamente de productor en el poder» (Foucault, 1979, p. 182) porque cuando se insiste en el poder como una ley o norma que dice no, se está identificando solamente el ejercicio del poder como fuerza de prohibición, impidiendo el análisis que podría hacerse del poder como ejercicio y no solo como imposición; lo cual es más acertado frente a lo que ocurre en el campo escolar teniendo en cuenta que en este, las relaciones que se establecen no son relaciones mecánicas de opresor-oprimido «donde el ejercicio del poder es unilateral y en donde los actores de esta relación juegan un papel totalmente pasivo» (Martínez, 2007, p. 86). En el mismo sentido se ubicaría el siguiente planteamiento del cual podemos extraer el debate que se origina en el escenario escolar como consecuencia del ejercicio del poder:

El afán de la institución de dominar e imponer la ideología de las clases dominantes, basada en el autoritarismo, la disciplina, y el control, y como consecuencia la lucha de los

estudiantes para resistir a toda invasión cultural, defendiendo su espontaneidad e intereses lúdicos, son elementos que van a marcar el quehacer educativo. La escuela más que verla como un espacio pasivo de dominación, habría que visualizarla como un pugilato político, como una arena de lucha y confrontación cultural. (Martínez, 2007, p. 25).

Será a partir de éstas últimas referencias a la manera como circula el poder, al carácter que tiene, las que nos permitan en adelante pensar la educación y por lo mismo analizar la posibilidad de la resistencia y la emancipación en ella.

1. Reflexiones en torno a la resistencia

En el análisis de las relaciones de poder desde las resistencias, Foucault desarrolla un proceso estratégico, con el que busca investigar las redes, circuitos, a través de los cuales circula o se ejerce el poder, llegando a concluir que el análisis de las relaciones de poder dentro de una sociedad no puede ser reducido al estudio de las instituciones en general o políticas en particular; sino que «las relaciones de poder están enraizadas en el sistema de redes sociales» (Foucault, 1991, p.95). Pero esto no quiere decir que exista un poder tal en la sociedad que abarque hasta el último detalle; sin embargo, si es posible definir diferentes formas de poder que evidencian estrategias y situaciones de gobierno de unos hombres hacia otros, las cuales se cruzan, se sobreponen, se destruyen y si bien en la sociedad actual el Estado no es sólo una forma más del ejercicio del poder a través de su gobierno, se puede decir junto a Foucault que «las relaciones de poder han sido progresivamente gubernamentalizadas» (Ib. 96), es decir; están bajo los auspicios de las instituciones del Estado, aunque dicho auspicio en la mayoría de las veces esté alejado de la situación real del escenario en el que se dan las relaciones.

Foucault, continúa con el análisis del ejercicio del poder, de la dominación y de las luchas que surgen como oposición, las cuales denomina como dimensiones de la resistencia, refiriéndose a aquellas luchas que se han desarrollado en los últimos años –en el momento en que se escriben sus conferencias- entre otras: «la oposición al poder de los hombres sobre las mujeres, de los padres sobre los hijos, de la psiquiatría sobre el enfermo mental, de la medicina sobre la población, de la administración sobre las formas de vida de la gente» (Foucault, 1991, P. 57); si bien hoy estas oposiciones continúan; podríamos mencionar

otras que han surgido en esta última parte de la historia como: la oposición al maltrato animal, la oposición al exterminio planetario, la oposición al enriquecimiento ilimitado de algunos, etc. Sin embargo, dentro de las luchas de resistencia que menciona el filósofo a que hacemos mención, tal vez las que mejor se ubican en el contexto escolar serían aquellas que se caracterizan según el filósofo francés en que:

Son luchas que cuestionan el estatuto del individuo: por una parte afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo aquello que hace verdaderamente individual al individuo. Por otra parte, atacan todo lo que separa al individuo, lo que rompe sus lazos con los otros, lo que rompe la vida de la comunidad. Estas luchas no son exactamente por o contra el “individuo” sino más bien luchas contra el “gobierno de la individualización”. Son una oposición a los efectos del poder que están asociados con el conocimiento, la competencia y la calificación: luchas contra los privilegios del conocimiento. Pero también son una oposición contra el secreto, la deformación y las representaciones mistificadas impuestas a las gentes. Finalmente, todas estas luchas actuales giran alrededor de la pregunta: ¿Quiénes somos? (Ib. p. 59).

Resumiendo, estas luchas tienen como objetivo no tanto atacar una institución específicamente, o un grupo o clase; sino ante todo atacar una técnica, una forma de poder, la cual es aplicada en la vida cotidiana a través de la categorización que se hace del individuo, de la marca de su propia individualidad, de su identidad. Según el filósofo, esta es una forma de poder que hace al individuo sujeto, sujeto a alguien por el control y dependencia y sujeto a su propia identidad por autoconsciencia y autoconocimiento; lo cual subyuga y crea un sujeto para.

Buscando precisar aún más el carácter que tiene la resistencia se diría que:

En tanto que las diferentes prácticas de clase, ya sean en el ámbito económico, político o ideológico, son fundamentalmente relaciones conflictivas, relaciones de poder, no existe ejercicio del poder que no contenga de manera implícita lucha de resistencia “Toda relación de fuerza, implica en todo momento una relación de poder” (Foucault, 1992, p. 158). Y, consecuentemente, toda relación de poder, implica en todo momento, una relación de fuerza, de intereses encontrados, de conflicto, de guerra, de resistencia (Martínez, 2005, p. 85).

A su vez siguiendo la referencia a los planteamientos de Foucault contenidos en la “Microfísica del poder”, se dirá que el ejercicio del poder, las relaciones de poder en sí mismas implican resistencia, por lo tanto no necesariamente es externo a ellas, como tampoco se agota en ellas:

No existen relaciones de poder sin resistencia; éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de afuera para ser real; pero tampoco está atrapada por ser compatriota del poder. (Foucault citado por Martínez, 2005, p.86)

Precisando aún más se puede establecer que:

La resistencia hace referencia al reconocimiento de un contra poder colectivo, ejercido por los oprimidos para objetivar sus intereses de clase y, de esta manera, contrarrestar el ejercicio del poder de la clase dominante, con el fin de construir un mundo radicalmente nuevo, en donde en última instancia el ejercicio del poder se vuelva inoperante. (Martínez.2005. 86).

Sumado a lo anterior, se debe reconocer junto al mismo autor, la resistencia como una postura emancipadora teniendo en cuenta «que reconoce al individuo como sujeto activo, el cual conforma sus visiones sobre el mundo a través de la reelaboración y construcción de los diferentes mensajes ideológicos a que está expuesto» (Ib.) y a que asume una postura dialéctica –como lógica de la contradicción- frente al mundo que le ha tocado vivir, comprometiéndose con responsabilidad en la posibilidad de construir un nuevo orden social, justo, racional y humano.

Sin embargo, se debe aclarar que en el ámbito escolar el ejercicio de poder dominante y dominado, no se sitúan en la relación profesor estudiante como si existiera un opresor y un oprimido; sino que en adelante se hará referencia a la lucha activa que desarrollan tanto estudiantes como maestros frente a un orden que los neutraliza y en algunos casos aliena poniéndolos a disposición de lógicas en las que tan solo cumplen una labor subsidiaria y de objetos para el cumplimiento de algunos objetivos en los que su ejercicio por momentos pareciera el de opresor o el de emancipador. A su vez se debe aclarar también que en el escenario escolar no todos los actos de oposición pueden caracterizarse como actos de resistencia, al respecto, la diferencia entre unos y otros podría determinarse en sus fines y su dimensión política:

Las conductas de oposición se refieren a las conductas individuales de rechazo que muestran los estudiantes a las reglas establecidas institucionalmente, reglas que en algunos casos fortalecen ideologías fuertemente racistas o sexistas, manifestándose como expresión de la dominación más amplia del sistema social (Martínez. 2005. 85).

A diferencia de los actos de resistencia, los cuales «son acciones colectivas que enfrentan al ejercicio del poder, y que no sólo se proponen desafiar la lógica escolar dominante, sino dar

forma a una realidad mejor». (Ib.). Por lo cual serán estas últimas las que lleven a una profunda transformación de la educación, pues las otras – denominadas como oposición- tan solo tienden a quedarse en actitud de rechazo a ciertas normas que hacen parte de algún reglamento o a alguna persona en particular que encarna la autoridad y tal vez motivadas solamente por un deseo individual y hasta egoísta frente a ellas, las cuales no tienen un carácter político; por lo tanto, nuestra atención estará centrada en aquellas acciones que por su carácter colectivo y su intencionalidad por buscar una realidad mejor, son caracterizadas como de resistencia.

2. Reflexiones en torno a la Emancipación

Para abordar el sentido que tiene la emancipación referida al campo escolar, se tomará como referencia inicialmente los escritos de Theodor W. Adorno, contenidos en su obra: “Educación para la Emancipación”, y de ellos especialmente aquellos encaminados a fundamentar y explicar la educación política, la cual para él, es una educación para la emancipación; siguiendo su explicación es posible encontrar aquellos rasgos que nos permitan también explicar y comprender lo que debería ser una educación emancipadora y para la emancipación, siendo este uno de los rasgos que tienen mayor fuerza en la formulación de una filosofía de la educación desde nuestro contexto latinoamericano.

Iniciemos planteando que una educación para la emancipación se ve enfrentada al abordaje del pasado, de la historia vivida y en especial aquella historia y aquel pasado que se ha pretendido desconocer y que para el caso de la Alemania de Adorno será el pasado de la barbarie y su superación, la cual desde el lugar de los verdugos significará el olvido y el perdón a quienes cometieron la injusticia, valiéndose para esto de minimizar los hechos ocurridos: «Conocemos todos también, en cualquier caso, la disposición a negar lo ocurrido o a minimizarlo, por difícil que resulte comprender que el argumento de que los judíos gaseados fueron apenas cinco millones y no seis no llene a algunos de vergüenza» (Adorno. 1998, p. 16).

Siguiendo a Adorno, se puede definir lo que debería interesar a una educación para la emancipación, la cual tiene que ver con el control que se debe ejercer sobre la fe ciega a la

fuerza y presión de los colectivos, fortaleciendo la resistencia que se debe oponer sobre la colectivización que se ejerce desde determinados grupos los cuales niegan la posibilidad del ejercicio de la autonomía del individuo y terminan imponiendo prácticas de obediencia ciega a sus principios sin importar sus efectos hacia otros. Precisando aún más lo relacionado con la emancipación, diríamos que se trata de lo contrario a la adaptación y muy en la línea de la concienciación, de la racionalidad: «Emancipación significa en cierto modo, lo mismo que concienciación, racionalidad. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad, y esta entraña regularmente un movimiento de adaptación». (Ib. p. 96). Este proceso de formación para la emancipación sin embargo, requiere que comience a edad temprana, garantizando así la superación de la alienación: «Considero necesario que en la más temprana educación infantil el proceso de concienciación se dé, desde un principio, juntamente con el del despertar de lo espontáneo» (Becker en Adorno, 1998, p. 99).

Otros rasgos de la emancipación tienen que ver con la educación para la experiencia y para la fantasía, en contravía de aquellos movimientos pedagógicos que critica Adorno, refiriéndose por ejemplo al movimiento Montessori del cual dice: «han sido en el fondo hostiles a la fantasía» (Adorno, 1998, p.102), teniendo en cuenta que hacen todo muy complicado y planificado y que llevan a que todos hagan lo que todos hacen, premiando la no individuación y debilitando la formación del yo. Frente a esto se plantea la necesidad de formar a la persona para la individualidad y a su vez para su función en la sociedad, pese a lo difícil que sea lograrlo en una sociedad como la nuestra, tal como lo reconoce Adorno en diálogo con Becker; pero habría que trabajar en ese sentido porque también solamente buscar la formación de seres autónomos, individuales al extremo, pierde el sentido social y se convierte en un problema: «hay que recordar que el propio individuo, o lo que es igual, la persona individualizada que se aferra testarudamente al propio interés, que se considera a sí mismo como objetivo último, es también algo problemático» (Adorno, 1998, p. 103).

En adelante, bajo estos presupuestos referidos al ejercicio del poder, la resistencia y la emancipación; los cuales hemos podido precisar a partir de los aportes de Foucault, Martínez y Adorno, buscaremos ponerlos en diálogo con la obra de Enrique Dussel y Paulo

Freire, pretendiendo diseñar lo que ha de ser la educación para el reconocimiento, para la inclusión, para la justicia, para la liberación, para la paz; en medio de un contexto y una realidad como la nuestra caracterizada por la negación del otro, de la diferencia, caracterizada por la imposición, por el ejercicio de la violencia a través de las estructuras y de la fuerza de las armas del más fuerte; como también a través de la imposición y la condena a la ignorancia y a la ingenuidad de miles de seres humanos.

Señalando otros rasgos de la reflexión filosófica y su sentido, se puede decir tomando como referencia el pensamiento Marxista, que ésta ha de tener una centralidad en lo humano y en la pretensión de transformar lo existente y al plantear lo humano, supone entenderlo como un proceso abierto de construcción y de transformación en el que la filosofía a partir de su carácter crítico y emancipatorio debe contribuir a la constitución de sujetos políticos, sujetos conscientes de sí y de su dignidad humana, los cuales deberán estar articulados en instituciones y movimientos que no reproduzcan la escisión y en donde no exista división entre dirigentes y dirigidos. Por lo tanto hablar de emancipación desde este lugar implica «la eliminación de toda tutela. En este sentido, el concepto de emancipación alude básicamente a la superación de situaciones creadas por los propios seres humanos, de situaciones socialmente forjadas» (Jiménez, 1984, p. 54). Entendida la tutela como la imposibilidad del ejercicio de la razón.

La centralidad de lo humano y su carácter transformador de la realidad, implica el reconocimiento de que son los hombres los que hacen su vida y la historia, las cuales no se producen pasivamente, se trata de «recuperar el carácter dinámico y activo de la vida humana, representarla como un producto exclusivamente humano y no como un “misterio del destino”» (Ib. p. 254). Estas serán premisas indispensables en el proceso de emancipación de los hombres.

A manera de conclusión de este capítulo, debo decir que el campo educativo si bien es un escenario producto de la construcción humana y social; es un escenario en permanente debate en el que intervienen diversas fuerzas enmarcadas por el ejercicio del poder, por lo tanto dichas fuerzas conciben el ejercicio escolar y el conocimiento como una posibilidad

de construcción de sociedades más justas e igualitarias o la reproducción de órdenes estructurados en los que se mantienen y se garantizan ciertos privilegios para una minoría históricamente instalada en el poder y en el control económico y político; siendo ésta última la tendencia que hegemoniza el ejercicio educativo a través de políticas que inciden en la formación del magisterio, en la conducción y orientación de las instituciones y hasta en la formulación del currículo y de los planes de estudio.

Sin embargo, debo decir que alternativamente frente a esta tendencia y su pretendida acción tendiente a hacer de la escuela un escenario para la reproducción y legitimación de sus proyectos, han surgido desde hace años una teoría educativa crítica que le otorga a la pedagogía un lugar central en la transformación social y a la escuela un carácter de posibilidad y de importancia frente a la construcción de una sociedad más justa. Es en el marco de estas teorías en el que toman fuerza algunas categorías de análisis frente al campo educativo, a la escuela y sus protagonistas, como el ejercicio del poder, la resistencia y la emancipación; las cuales cobran sentido y significado en las luchas en oposición al poder dominante, en las luchas que cuestionan el estatuto del individuo o en el mejor de los casos en la construcción desde los dominados de un contra poder colectivo que busca construir un mundo radicalmente nuevo.

Si bien en el ámbito escolar, no sería lo más preciso hablar de oprimidos y opresores, ni de la existencia de un poder que domina y ahoga totalitariamente; si es necesario reconocer la existencia de discursos y prácticas que clasifican, representan y niegan la presencia y el rostro del otro como sujeto pensante y digno; ante lo cual surge como reto la formación de sujetos políticos, críticos, autónomos, racionales, conscientes y emancipados; que busquen el reconocimiento del ser humano como artífice de la vida y de la historia.

SEGUNDO CAPITULO

Presentación de la obra de Paulo Freire y Enrique Dussel

A nivel pedagógico y filosófico

Tras las huellas de Paulo Freire y Enrique Dussel

Presentación

Hablar de la vida y obra de Paulo Freire y de Enrique Dussel, de entrada provoca entusiasmo, interés y responsabilidad, convirtiéndose este ejercicio en un desafío, porque desde hace ya algunos años en mi ejercicio como maestro en diferentes momentos y lugares me he encontrado con partes de la obra y de las ideas de estos dos profetas latinoamericanos, el primero, precursor de la constitución de la pedagogía crítica latinoamericana, más definida como educación popular; el segundo, precursor junto a otros filósofos del movimiento de la filosofía de la liberación, vigente hasta hoy y referente obligado y oportuno en la constitución de grupos y movimientos surgidos en este continente y que en el caso de Colombia motivaron el surgimiento de grupos como el de Bogotá, del cual hoy muchos bebemos de su fuente de pensamiento y buscamos en medida alguna y con profundo respeto sumarnos a sus reflexiones desde la historia, la realidad y en este caso específico, desde el campo de la educación.

1. Paulo Freire:

*“El Pedagogo que siendo coherente con su historia
comprende la realidad de opresión de su pueblo
y le enseña el camino para liberarse”*

Hablar de Freire es hablar de un hombre capaz de vivir intensamente su época, de formular análisis serios de la realidad que le tocó vivir junto a su pueblo, es hablar de un hombre frente al cual no se puede ser indiferentes porque sus palabras, sus acciones, sus estudios causan grandes esperanzas y también malestares por su coherencia y su sentido social y de servicio a los más necesitados; caracterizado por vivir activamente, crítica y racionalmente como un hombre situado que busca una verdadera liberación, concreta y real. Sin embargo, para mi hoy tomar como referencia a Paulo Freire para analizar mínimamente su discurso,

su vida; se hace desde la identidad personal con su pensamiento, con sus búsquedas y sueños, con su esperanza, con su resistencia, con su pedagogía; porque también considero que desde el surco, de la labor diaria en el aula, en la escuela es posible hacer liberación, es posible provocar liberación, es posible soñar otro mundo que solamente será posible cuando comprendamos que no nacimos para acomodarnos al curso de la vida y de la historia, sino que nosotros mismos hacemos la historia y definimos su curso, cuando logremos sembrar la conciencia que permita que las mujeres y los hombres descubran su dignidad, pero para esto hacen falta muchos hombres y mujeres que al estilo de Freire, con cartilla, realidad en mano, ternura y sacrificio, que siembren, rieguen, investiguen, teoricen, vuelvan al surco y vuelvan a pensar y teorizar el mundo y la palabra.

Reconozco que al hablar de Freire hoy, a su vez estoy reconociendo, enalteciendo y resucitando la voz, la enseñanza, la palabra de mis maestros y maestras; de algunos y algunas que actuando coherentemente en su vida al estilo de Paulo, se atrevieron a pensar la vida de manera diferente, desde la alteridad, desde el otro, desde la posibilidad, desde la hospitalidad, desde la lógica de la vida y sus implicaciones y que en cualquier lugar siguen soñando y caminando lentamente con el otro, porque sigue teniendo más valor escribir una sola página con los otros que un libro entero, pero sin ellos.

Finalmente, por ahora, considero que acercarse a Freire y a sus discursos, necesariamente nos compromete políticamente con otros órdenes frente a los desórdenes existentes o con otros desórdenes que combatan los órdenes disfrazados de orden y democracia en los que se anidan la cultura del silencio, de la imposición, de la corrupción, de la muerte; porque el Dios de la vida en el que creyera Freire, escribe con líneas torcidas y desde las lógicas que contradicen y causan confusión a los poderosos.

A continuación, es importante señalar algunos de los acontecimientos de la historia de vida de Paulo Freire que considero claves y determinantes en sus discursos y prácticas y que ayudan a reconocer la fuerza que tiene su estudio hoy todavía.

1.1. Contexto en el que se desarrolla su pensamiento y su obra¹

La obra de Freire surge en el marco de las ideas que fueron emergiendo en los años sesenta del siglo anterior en América Latina, las cuales en su momento fueron catalogadas como nuevas y revolucionarias y en el caso de este gran pedagogo sus ideas surgieron caracterizadas por su formación católica proveniente de las corrientes progresistas del catolicismo, las cuales fueron las mismas que abonaron el terreno para el surgimiento de la teología de la liberación. En el caso de Paulo Freire Su militancia cristiana es concreta y explícita y, además, se verá enriquecida con aportes del marxismo, especialmente con elementos de la dialéctica marxista que le marcaran la pauta de visión y comprensión de la historia.

Recordemos que es durante los años sesenta en que la Iglesia Católica vive una serie de acontecimientos importantes que la llevan a repensar su misión en el mundo, primero de la mano del papa Juan XXIII y luego de la mano de Pablo VI quien liderara el Concilio Vaticano II durante los años 1962 a 1965, el cual significó abrir las ventanas y las puertas de la iglesia a la realidad, a las nuevas teorías de análisis de dicha realidad y a los retos que imponía la misma; transformaciones que se desarrollaron en América Latina a partir de la relectura que se hará del evangelio en la que poco a poco se va optando radicalmente por los empobrecidos y encontrando que la construcción del reino de Dios va ligado a la transformación de las estructuras económicas, políticas y sociales injustas que producen una violencia institucionalizada; lo cual lleva a muchas y muchos a comprometerse en procesos de liberación a partir de la educación, la alfabetización, la evangelización, la promoción social y la militancia política.

Freire en el contenido de su obra refleja las dificultades y luchas de los campesinos del Brasil, fruto de la ignorancia, engaño y analfabetismo en que se encontraban como consecuencia de su pobreza, a su vez combate el carácter de la educación imperante

¹ Referencias tomadas de: “La Educación como práctica de la libertad” (Paulo Freire), “La Educación Popular” (Alfonso Torres), <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Freire.htm>.

caracterizada por ser acrítica y alienante y al servicio de intereses que pretenden mantener al pueblo en la conformidad, en la pasividad y en el silencio. Ante esta realidad plantea la necesidad de que los hombres recuperen su palabra y aprendan a leer el mundo y a leer la realidad para transformarla, plantea una educación contraria al autoritarismo y al paternalismo, una educación contraria a la invasión cultural y a generar una conciencia mágica en los Otros; una educación basada en el diálogo, en la crítica, en la liberación del oprimido, surgiendo así el movimiento de educación popular en Brasil, el cual busca sacar al hombre analfabeto de su situación de inconsciencia, de pasividad y falta de criticidad y contribuir a la liberación de su pueblo.

Pero como ha sucedido históricamente con todo proyecto que ponga en riesgo los privilegios y las estructuras que favorecen a una minoría, en el caso del proyecto de Paulo Freire, la reacción de las élites dominantes políticas y eclesiales no se hizo esperar, surgiendo acusaciones que lo catalogaban como agitador, comunista y líder peligroso para la estabilidad y la seguridad nacional; llegando al extremo de su detención en el marco del golpe de estado hecho por los militares, situación que impide la realización del primer plan nacional de educación popular, lo cual le obligó a exiliarse y a continuar su búsqueda en torno a la educación popular en otros países de América Latina.

Hoy podemos decir que la semilla que Freire sembrara en medio de los campesinos empobrecidos de Brasil sigue viva creciendo y multiplicándose en muchos lugares y países a través de miles de maestros y maestras apasionados por el ser humano y que apuestan por otra educación en la que los hombres se reconozcan como sujetos transformadores de la realidad.

1.2. Referencia a las obras escogidas del autor

A continuación se presentará cada uno de los textos que hemos tomado como referencia en este trabajo, buscando situar el discurso que contiene y el momento y condición en que fue escrito por su autor. Son ellos: Pedagogía del Oprimido (1971), Pedagogía de la Esperanza (1993), La educación como práctica de la libertad (1967) y Pedagogía de la indignación (2010).

1.2.1. Pedagogía del Oprimido

*“A los harapientos del mundo
Y a los que en ellos se descubren y, al descubrirse así,
Sufren como ellos, pero sobre todo, luchan con ellos” (Freire)*

Esta obra, tal vez la más reconocida del pedagogo, fue escrita por Paulo Freire en 1970, durante su exilio obligado en Chile y en ella, tal como lo menciona el autor, se recogen las observaciones realizadas durante tres años de exilio sumadas a las ya hechas en Brasil en los sectores en lo que se implementaron diversas tareas educativas.

En esta obra Paulo Freire empieza justificando la necesidad de enseñar o acompañar al oprimido, al que le han quitado su voz y su dignidad, para que tome conciencia de su situación de opresión y reconozca la contradicción que se vive con los opresores; aclarando que el reconocimiento de su opresión le puede llevar a tomar conciencia de la necesidad de alcanzar su liberación, lo cual no es posible hacer de manera sola y aislada sino en comunión con los otros.

Posteriormente aborda el problema de la educación, la cual puede ser un instrumento de opresión, cuando se asume y se desarrolla desde una concepción bancaria, o un medio para la liberación cuando se concibe el proceso educativo desde la dialogicidad, superando lo que él llama como educación bancaria, la cual corresponde a un modelo que impone la cultura del silencio, de la sumisión, de la domesticación y por lo tanto como señala Freire «si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos» (Freire, 1971, p. 38).

No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en si la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él, como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo.

Frente a ese tipo de educación bancaria, Freire plantea la necesidad de una educación liberadora la cual debe partir de liberar tanto al educador de su concepción bancaria depositario del saber y al educando de su concepción de recipiente vacío. La nueva concepción de la educación exige el reconocimiento de los hombres y mujeres como sujetos, como seres posibles de transformar su realidad, como hombres y mujeres con saberes diferentes, pero con saberes, posibilidades y capacidad de comunicar y transformar; restando fuerza a la concepción que solamente ve a los otros como seres vacíos a los que el mundo llena, como objetos para ser dominados, para ser conducidos, para ser manipulados. Al respecto Freire dedicará la cuarta parte de su libro a la reflexión y caracterización de la teoría de la acción dialógica y antidialógica, la primera caracterizada por la co-laboración, la unión, la organización, la síntesis cultural y la segunda caracterizada por la conquista, la división, la manipulación, la invasión cultural; siendo éstas de las cuales debemos liberarnos, proceso nada fácil ni solamente individual sino que involucra tanto al educando como al educador y en sí al colectivo de sujetos.

1.2.2. Pedagogía de la Esperanza

Posterior a la Pedagogía del Oprimido, Freire publica la Pedagogía de la Esperanza, que aunque moderado en su lenguaje sin señalar demasiado la contradicción entre oprimidos y opresores, el pedagogo hace una reflexión que recoge los aportes recibidos en muchos lugares frente a la Pedagogía del Oprimido, en donde se tocan elementos relacionados con el compromiso, la cultura y el género; entre otros.

Y es que la Pedagogía de la Esperanza, a diferencia o como reflexión de la caminata a partir de la Pedagogía del Oprimido, narra de una manera coloquial, anecdótica, transparente y sincera, las provocaciones, reflexiones, dudas, dilemas, aprendizajes, insomnios, procesos y hasta revoluciones individuales y colectivas producidas por las ideas contenidas allí en diferentes lugares del mundo. Es el registro del diálogo de un hombre como Paulo que permite ser cuestionado y que desde su transparencia, búsqueda y sabiduría, quiere ser coherente y por tanto no solo nos cuestiona desde la palabra, sino desde su consecuencia de vida porque tal como se plantea al comienzo del libro, La

Pedagogía de la Esperanza, es un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido y de las ideas y planteamientos contenidos allí, pero analizados a través del tiempo, de la experiencia, de su realización o de su posibilidad en diferentes lugares y escenarios.

La pedagogía de la esperanza es fruto de la retroalimentación a través de las mujeres, los jóvenes, los educadores, los obreros, los sindicalistas, los políticos, los insurrectos; más de veinte años después de lo que ha significado la Pedagogía del Oprimido y elementos contenidos en ella como: la contradicción entre opresores y oprimidos, la liberación en común, las concepciones acerca de la educación, el hombre como ser inconcluso, la dialogicidad, la concienciación y muchos temas más; buscando a su vez enfrentar los cambios, anhelos y retos que plantean las sociedades de hoy y que llevan a que cuestiones como la democracia, la unidad en la diversidad o el poder, sean elementos necesarios en la construcción del socialismo, porque el desmoronamiento del socialismo realista no significa por un lado que el socialismo como proyecto en esencia sea inviable para la humanidad y que por lo tanto, la validez y excelencia del capitalismo haya quedado demostrada. Y es importante volver sobre la Pedagogía del Oprimido porque en palabras de Paulo: «Hablar de lo dicho no es solo re-decir lo dicho sino revivir lo vivido que generó. Por eso re-decir, hablar de lo dicho, incluye nuevamente lo dicho por el otro sobre nuestro decir o causa de él». (Freire, 1992, p. 15).

A su vez la importancia de la esperanza radica en que es concebida por Freire como el motor, la utopía, el sueño que permite esperar contra toda desesperanza, no temer a pesar del miedo, caminar a pesar de la dificultad, vivir a pesar del predominio de la muerte; en él la esperanza no es solamente la actitud ideal y romántica alejada de la realidad sino que es una necesidad del ser, tal como lo plantea “La esperanza es una necesidad ontológica”, pero que necesita anclarse en la práctica, volverse historia concreta, la esperanza por sí sola no transforma la realidad, no tiene ese poder mágico; por tanto reivindica la esperanza, pero la esperanza crítica, porque “la esperanza que pierde su dirección se convierte en distorsión de la necesidad ontológica”, llevándonos a la inmovilización y a sucumbir en el fatalismo.

En este sentido, el papel del educador o de la educadora progresista, será descubrir las posibilidades para la esperanza, a partir del análisis político, serio y correcto como lo denomina Freire; sin lo cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida.

1.2.3. La educación como práctica de la libertad

Este libro es publicado según algunas referencias en 1965 durante su exilio en Chile, en otras referencias como las del Instituto Paulo Freire, el año de publicación corresponde a 1967. La edición que ha sido estudiada en esta investigación corresponde a la publicada en México por Siglo XXI editores en 2007. Y la obra comienza con una introducción escrita por Julio Barreiro quien parte de una pregunta de gran importancia para todos los interesados en la educación y que alcanzará diversas posibles respuestas a través de la obra de Freire: ¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XX? Frente a lo cual el mismo Barreiro contesta con los planteamientos de Freire: «La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo» (Freire, 2007, p. 7).

El pedagogo abordará una serie de problemáticas en las que sobresalen categorías como: sociedad, democracia, radicalismo, conciencia mágica, conciencia crítica, educación liberadora, educación problematizadora, educación bancaria, alfabetización, hombre. El libro está estructurado en cinco capítulos: La sociedad brasileña en transición, sociedad cerrada e inexperiencia democrática, educación “versus” masificación, educación y concienciación, educación práctica. Para el trabajo que presentamos aquí, solamente tendremos en cuenta algunos de los capítulos por su pertinencia con nuestras búsquedas, al respecto con relación al primero, referido a “la sociedad brasileña en transición”, Freire sitúa al hombre como «un ser que no solo está en el mundo sino con el mundo» (Freire, 2007, p. 28). Al referirse a la relación del hombre con el mundo, planteará las posibilidades que existen ante él: de adaptación o acomodamiento o de integración; siendo ésta última una característica puramente humana, mientras que las otras son síntomas de

deshumanización porque somete a la domesticación y opresión al hombre. Freire llama la atención frente a la situación que afronta el hombre actual caracterizada por su opresión, disminución y aniquilamiento; dirigido por mitos que lo han vuelto dependiente, gregario, débil y miedoso ante la libertad.

El hombre con esas características antes mencionadas corresponde al producto de una sociedad cerrada en la que la democracia, la participación, la libertad, la educación; son retos y tareas específicas en un momento de transición, lo cual requiere de una radicalización entendida como la asunción de una actitud crítica, amorosa, humilde y comunicativa; frente al sectarismo emocional, acrítico, arrogante, antidialogal y anticomunicativo existente.

Un tema importante planteado en el texto, se refiere a la constitución del pueblo como sujeto y en ese sentido es urgente combatir el asistencialismo que lo hace dependiente de otros y promover soluciones salidas del mismo pueblo: «soluciones con el pueblo y nunca sobre o simplemente para él» (Ib. p. 51.). Al respecto, en ese tránsito será necesario superar la conciencia transitiva ingenua para pasar a la conciencia transitiva crítica, lo cual no se dará automáticamente sino a través de un trabajo educativo-crítico.

En el segundo capítulo: “Sociedad cerrada e inexperiencia democrática”, con este título Freire reconoce la condición histórica de la sociedad brasileña sometida al “poder del señor” desde la colonización, siendo esta la raíz de las condiciones de mutismo, dependencia y paternalismo existentes hasta hoy: «Entre nosotros, por el contrario, lo que predominó fue el mutismo del hombre. Su no participación en la solución de los problemas comunes. Con el tipo de colonización que tuvimos nos faltó vivencia comunitaria» (Ib. P. 65). La herencia colonial que recibimos está caracterizada por el individualismo extremo, la condición de poblaciones que se asemejan a rebaños, la propiedad asfixiante de unos pocos, la no participación de la mayoría, la esclavitud; lo cual impuso a los hombres la condición de ajustamiento, acomodamiento y sumisión para poder vivir y la imposibilidad de poder hablar.

Otra característica de la sociedad cerrada señalada aquí será la de la exclusión del hombre de la vida política a la cual sólo tendrán acceso los “hombres buenos” lo que tendrán «sus nombres escritos en los libros de la nobleza» (Ib. p. 71). Los demás, que serán la mayoría, estarán marginados de estos ejercicios y «sólo a partir de la “caída” de la sociedad brasileña y el comienzo de una reciente fase de transición, más fuerte aún durante este siglo, se puede hablar de ímpetu popular, de una voz verdaderamente del pueblo que emergía» (Ib. p. 73).

El tercer y cuarto capítulos del libro recogerán la reflexión en torno a la educación. El tercero pondrá a la educación vs la masificación y el cuarto situará junto a ella la concienciación. Al respecto, Freire planteará la necesidad de una urgente reforma en el proceso educativo en el que se busque formar para la decisión y para la responsabilidad social y política. A su vez se plantea la necesidad de implementar una educación para el desarrollo y la democracia la cual se debe preocupar entre otras asuntos por: «proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo, frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo» (Ib. P.84). A su vez ha de ser una educación que posibilite la discusión, que genere conciencia frente a los peligros de este tiempo, que coloque al hombre en diálogo permanente con los otros, que lleve a cada uno a buscar la verdad en común a través de la investigación, que prepare para la democracia desde la formación en el diálogo, en la flexibilidad, en los acuerdos, en la participación y en la injerencia.

1.2.4. Pedagogía de la Indignación

Esta es la última obra de Paulo Freire publicada por primera vez en el año 2001, la cual recoge las ideas que estaba escribiendo cuando muere el 2 de mayo de 1997 y tal como lo expresara su esposa Ana María Araújo en la presentación del libro: «Durante casi un semestre, no dejó de expresar por escrito sus preocupaciones de educador político». (Freire, 2010, p. 19). Y si bien el libro contiene la tristeza de quienes más de cerca vivieron su vida, sus emociones, sus alegrías y angustias; también recoge en la primera parte las cartas de educadores y educadoras quienes aceptando la invitación de Ana María Araújo respondieron las de él y alguna aparece aquí también. La primera parte del texto contiene

bajo el título de Cartas pedagógicas; tres de la autoría de Paulo Freire: “Del espíritu de este libro, Del Derecho y del deber de cambiar el mundo, Sobre el asesinato de Galdino Jesús dos Santos, indio pataxó”. La segunda parte contiene otros textos que en su mayoría habían sido escritos por Freire en 1996: “Descubrimiento de América, Alfabetización y miseria, Desafíos de la educación de adultos ante la nueva reestructuración tecnológica, La alfabetización en televisión, Educación y esperanza; Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño”.

El título del libro corresponde a su actitud y comprensión permanentes ante la vida y el mundo: «Como en todos estos textos escogidos para componer este libro Paulo demuestra su indignación, su legítima rabia y la generosidad de su amor» (Ib. 22). Pero, también expresa su amor humanista, su compasión y solidaridad y la búsqueda de la utopía por alcanzar la democratización de la sociedad brasileña «por medio del amor-indignación-esperanza». (Ib. 23).

2. Enrique Dussel

Inmersos en la historia contada desde el vencedor padre machista, imperio colonial e instalados en sus lógicas de negación y ocultamiento de la madre cultura popular y mestiza amerindiana y orientados desde su proyectos excluyentes y totalitarios alimentados desde el sacrificio del hijo, siendo más precisos, desde el filicidio; es un reto en primera instancia acercarnos al pensamiento de Enrique Dussel, acercarnos a algunas ideas contenidas en su obra filosófica y poder interpretar lo que el precursor de la filosofía de la liberación comprende por pedagógica y sus variantes metafísica y económica, como base del proyecto colonial de negación del otro, el hijo latinoamericano y poder interpretar lo que el filósofo de la liberación plantea frente al otro y la otra, frente al pensamiento que surge desde la periferia, frente a la liberación, frente a la filosofía que nace en el sur, desde los excluidos en un mundo globalizado.

También a partir del pensamiento de Dussel, es urgente para nosotros latinoamericanos analizar aquellos aspectos de ruptura, de desgarramiento, de distancia y crítica frente a las lógicas dominantes que han conducido nuestros destinos, nuestra historia y hasta nuestra conciencia justificadora a partir de la instalación del opresor en nuestra mente y en nuestros actos; es desde este lugar, a decir de Dussel desde la periferia, que queremos comprender junto al filósofo de la liberación el destete o distanciamientos que al igual que en su experiencia personal hubo que hacer en su formación y que lo llevara a pensar desde la semita Israel y no desde el pensamiento griego su vida y su formación y que al igual que él nosotros estamos llamados a problematizar la eticidad del proyecto pedagógico, a desentrañar a partir de estas reflexiones los elementos constitutivos de la praxis liberadora como aportes a la construcción de la filosofía latinoamericana y la construcción de otro mundo posible.

2.1. Algunos rasgos de la vida del autor²

Nacido en un pequeño pueblito de cinco mil habitantes, de calles empolvadas y muy poco asfalto, en la provincia de Mendoza de Argentina en 1934; hijo de un hombre supremamente generoso de profesión médico y dedicado a la gente más necesitada que cuando el camino terminaba, tomaba caballo para llegar a la gente humilde y de una mujer muy especial venida de la gran capital Buenos Aires, una mujer activa como directora en el trabajo de la escuela y en las acciones parroquiales. En ese ambiente de pueblo muy pobre en el que habitaban campesinos que prácticamente eran indígenas fue importante su formación marcada por el amor a la tierra, al pueblo y a la gente sintiéndose cómodo entre ellos.

Su primera formación filosófica la recibió en la Universidad Nacional del Cuyo; la cual pese a ser de orientación tradicional, le permitió el acercamiento al estudio de los clásicos griegos y latinos modernos y contemporáneos; asimilando a través de ellos la experiencia filosófica europea, aunque ya desde antes era un militante que había participado en huelgas, que había estado preso y cuando terminó las materias en la universidad guiada por gente tradicional pero muy estricta, saca una beca para estudiar en España en la época franquista y es a partir de allí cuando comienza lo que él mismo llama su “peregrinación a las fuentes”.

Fue ese viaje el que le hizo preguntarse en el año 1957, ¿Qué significa América Latina? Realmente no sabía y estando en París, decidió con 100 dólares que le quedaban en el bolsillo viajar a Israel; en un trayecto de tres días llega a Beirut pasando por Damasco por Hamman hasta llegar a su destino. Su experiencia en el Medio Oriente le hizo cambiar muchas cosas y empezó a poner en crisis su concepción del pensamiento griego, proponiéndose rehacer su formación en un pensamiento muy distinto a éste el cual sería el

² Basada en los planteamientos de Enrique Dussel en su obra hermenéutica y liberación, Liberación latinoamericana y filosofía y en el Seminario de Filosofía política en América Latina hoy. Realizado por el Ministerio de Cultura del Ecuador.

pensamiento semita, de tal manera que volvió a España, terminó su doctorado y se fue a Israel, su propósito: ir hacia el origen de América Latina, era pasar de América Latina a España y de España al origen semita de América Latina y por eso el primer libro que escribiera se llamó el humanismo semita que es de esta experiencia en Israel de 1959 a 1961. Estando en Nazareth, trabajando como obrero, carpintero con palestinos empezó a ver toda la tradición europea y Latinoamericana desde su origen, desde lo que hoy llamaríamos Jerusalén, fue un desgarramiento profundo, un destete psicológico, mental e histórico de su subjetividad. Todas estas experiencias le llevan a Dussel a ver la realidad desde la mirada del otro, del integrante de las culturas y grupos sociales marginales, no hegemónicos, lo que irá configurando su planteamiento filosófico y ético desde lo que el teólogo Gustavo Gutiérrez llama como el reverso de la historia.

2.2. Génesis de la Filosofía de la Liberación³:

«Yo también en mi juventud pensé que para entender América Latina había que conocer el pensamiento judeo cristiano a fondo y por eso en un sentido muy literal de las cosas me fui a Israel dos años y ahí trabajando por días, de obrero, trabajando de carpintero de la construcción en una cooperativa Palestina en una pequeña ciudad llamada Nazareth, y entonces ellos hacían sus propias casas y me tocó trabajar con ellos y desde ahí, desde abajo entendí quienes eran los pobres y estas experiencias me llevaron a inquietarme por escribir la historia desde abajo, desde el otro lado; y estas fueron experiencias que se dieron antes de llegar a plasmar una filosofía distinta. De ahí entonces sucede que desde el 68 en adelante nació eso que se llamó Filosofía de la Liberación, pero siempre pensando como decía Hermann Cohen, desde abajo, desde el pueblo, desde los pobres.

La filosofía de la Liberación comenzó siendo una crítica a Heidegger desde una filosofía francesa desde Levinas, otros han tomado a otro francés Foucault y ¿por qué tomar a Levinas? porque desde sus raíces judías era crítico de la modernidad, era dominar el

³ Autotestimonio de Enrique Dussel, durante el XVI Congreso de Filosofía Latinoamericana realizado en la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Junio 30 al 3 de julio de 2015.

pensamiento moderno pero sintiéndose extranjero en la propia Europa y entonces nos servía a los latinoamericanos que también somos los extranjeros de esa cultura. Entonces esa apertura al pensamiento judío y después al pensamiento de Marx en forma, me permitió comprobar que el pensamiento de Marx no se oponía en nada al pensamiento de Levinas, el materialismo no era lo que decían, y descubrí un Marx completamente distinto pero leído en sus fuentes y de una manera distinta, de tal manera que los marxistas tampoco lo recibían con facilidad porque les ponía en cuestión su marxismo-leninismo bien aprendido que era una construcción soviética, y le tenían miedo a Marx por eso nunca lo terminaron de publicar, todavía tiene inéditos Marx, porque al haber publicado todo Marx se venía abajo el marxismo-leninismo de la Unión Soviética que era una ideología de dominación productivista; pero en fin, la filosofía de la liberación latinoamericana parte del pobre como categoría filosófica, trans ontológica, fuerte y aún sostenible en la economía y en la sociología y demás y el diálogo con Apel nos abrió todo el campo del pensamiento analítico y el pensamiento pragmático a un nivel insospechado».

2.3. Etapas que resumen su itinerario intelectual⁴

La etapa de formación y de primeros escritos, denominada por Dussel: “simbólica latinoamericana”, que abarca de 1952 a 1968. La correspondiente al surgimiento de la “Filosofía de la liberación”, de 1969 a 1976, que recogería en una las dos que él mismo ha separado y denominado “etapa de constitución” y “etapa de maduración”. Etapa de la “económica de la liberación”, de 1976 a 1983, en la que profundiza su Filosofía de la Liberación desde un estudio renovado del “humanismo” marxiano. La cuarta etapa estaría 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 Lévinas, Marx y Apel-Habermas. Abarcaría desde 1983 hasta el presente.

Sin embargo, habría que añadir una última etapa, a partir de su más importante obra: *Ética de liberación*, en la época de la globalización y de la exclusión (1998), en la que llega a una

⁴ Siguiendo el libro de Enrique Dussel: *Hermenéutica y Liberación* (1993).

propuesta madura de fundamentación de la ética en clave liberadora, abriendo al mismo tiempo la posibilidad de una filosofía política crítica, también en clave liberadora.

Posteriormente saldrán a la luz varias obras que se centrarán en la reflexión filosófica política, dentro de las que se pueden señalar entre otras: *“Hacia una filosofía política crítica”* (2001), *“20 Tesis de Política”* (2006), *“Materiales para una política de la Liberación”* (2007), *“Radicalizar la democracia”* (2012); otros textos en la línea de la reflexión en torno al Otro. 1492. *“El encubrimiento del Otro”*. *“Hacia el origen del “Mito” de la modernidad”* (2008), 1492. *“El encubrimiento del Otro”* (2011). También es de gran importancia su estudio de la economía: *“16 Tesis de Economía Política”* (2014) Y la reedición de varias de las obras que han marcado el pensamiento propio de la filosofía de la liberación como: *“La pedagógica latinoamericana”* y *“Filosofía de la Liberación”*; las cuales reafirman la vigencia de su pensamiento en el mundo de hoy.

2.4. Referencia a las obras escogidas del Autor

Las obras que han sido tenidas en cuenta especialmente en este trabajo son: *“América Latina. Dependencia y liberación”*. 1973, *“La pedagógica latinoamericana”*. 1991. *“Introducción a la filosofía de la liberación”*. 1983. *“El encubrimiento del Otro”*. 1994. *“Filosofía de la liberación”*. Primera reimpresión. 2014 y *“16 Tesis de Economía política”*. 2014.

2.4.1. América Latina Dependencia y Liberación

“La filosofía de la liberación, camina sobre el filo de la navaja: ni populismos, ni dogmatismos, ni historicismo latinoamericanista, ni abstractismos que solo se ocupan del lenguaje”
Enrique Dussel.

Bajo este título, han sido publicados en 1973 una antología de ensayos antropológicos y teológicos de la autoría de Enrique Dussel y escritos desde la proposición del pensar latinoamericano. Los ensayos relacionados en la primera parte del texto aparecen bajo el título: Reflexiones antropológicas latinoamericanas: primeros pasos (1964-1970), y la segunda parte se presenta bajo el título: Reflexiones antropológicas latinoamericanas. Nuevo Momento (1971-). Más allá de la Ontología.

El texto inicia formulando un interrogante del autor a su generación: ¿Una generación silenciosa y callada? A partir del cual da curso a la reflexión en torno al silencio, «porque hay muchos modos de permanecer callado» (Dussel, 1973, p. 13.). Y en especial a los modos referidos a esos que hicieron parte de la generación que en sus años infantiles escucharon los acontecimientos terribles de la segunda guerra mundial o vivieron los hechos de 1955 en Argentina⁵, a esos, a los de su generación se refiere Dussel cuando dice: «nuestra generación, permanece silenciosa y callada» (Ib. p. 14.) Y se dirige a ellos para pedir «razón de su silencio, de su mudez, de su aparente ausencia del teatro donde se juega la historia, es decir, del mundo intersubjetivo de la opinión pública» (Ib.) Y lo expresa porque si esa generación no habla, no escribe, permanecerá al margen de la historia y por lo tanto no existirá.

Dussel llama a romper el círculo vicioso del silencio para constituir el nosotros, cuando dice:

La única manera de romper el círculo vicioso del: “no escribimos porque no practicamos escribiendo y no escribimos porque no tenemos donde, y no tenemos dónde porque no tenemos público”, el único modo de romper ese círculo vicioso, aunque parezca infantil y pedante, hasta ridículo, es que escribamos para aprender nosotros mismos. De este modo constituiremos realmente “ese” nosotros, y como todo nosotros (intersubjetivo) si es capaz de existir debe necesariamente crecer, porque la vida evoluciona orgánicamente. (Ib.).

Enseguida pregunta Dussel: ¿Tiene Latinoamérica pasado? ¿Es Latinoamérica “bi-fronte”? ¿Tiene América Latina “futuro”? Frente a la primera pregunta el filósofo reflexiona: «Un pueblo, una comunidad, una cultura sin pasado no tiene futuro, por cuanto la posibilidad real y profunda de un “no-ser-todavía” se enraza, se funda, en la realidad y la densidad de los cimientos, de “lo acaecido” por y en ese “nosotros”» (Ib. p. 27). En el caso concreto de América Latina, nuestro territorio tiene una historia milenaria que hace parte de su fuente prehispánica y de la vertiente hispánico-ibérica; tiene una historia centenaria en su

⁵ El 16 de septiembre de 1955 se produce la sublevación autodenominada “Revolución Libertadora”, movimiento revolucionario encabezado por el general Eduardo Lonardi, que derrocó al gobierno constitucional del general Juan Domingo Perón. El 13 de noviembre de 1955, Lonardi sería reemplazado por el general Pedro Eugenio Aramburu, por eso este suceso también se conoce como la dictadura de Aramburu. La causa fue la revolución peronista, que hirió sensiblemente a las minorías oligárquicas y a la burguesía del país, pero también perjudicó ostensiblemente a los intereses británicos, que a la postre se unirían con quienes les ofrecieran la más segura posibilidad de revancha.

originalidad propiamente latinoamericana. Y en respuesta a la pregunta Dussel responde: «Tiene ciertamente América Latina un pasado – aún milenarista-, pero este pasado ha sido olvidado» (Ib. p. 29). Parafraseando al filósofo podemos decir que es como si un gran terremoto cultural hubiera producido una ruptura de la conciencia latinoamericana, impidiéndonos en el presente sentir como propio el pasado, pero «el espíritu humano tiene el poder de recordar, de evocar a partir de pequeños residuos presentes todo un mundo pasado que ha inconscientemente dejado en el olvido» (Ib.). En este sentido la tarea del humanista consistirá en llamar la atención sobre la toma de conciencia acerca de este pasado centenario y milenarista en América Latina.

Con respecto a la segunda pregunta ¿Es Latinoamérica “bi-fronte”? La pregunta permite mostrar la dicotomía de un pueblo que se debate entre lo pre-hispánico y lo hispánico, entre la civilización urbana y rural, entre la cultura criolla y la europea extranjera, entre los grupos tradicionales y otros desenraizados:

El indio conocía el nombre de los dioses o espíritus que habitaban cada cañada, cada valle o montaña; cada flor y cada animalito tenía su nombre: no era una “cosa”, la naturaleza formaba parte de un “mundo”. El extranjero en cambio, toma la naturaleza y a los otros como cosas con las cuales hacer algo: reduce su vocabulario a lo puramente utilitario y vive como un extranjero aún bajo el nombre criollo y durante incontables generaciones. (Ib, p. 30).

Buena parte de América Latina es extranjera en su propia tierra –dirá el filósofo- y la única manera de incorporarse a un pueblo será tomando parte de su historia, de nuestra historia, la cual en muchos manuales solo comienza en el siglo XIX. Pero habría que preguntarse: ¿Por qué existe esa bi-frontalidad? ¿Cuáles son los motivos de una tal inestable emergencia de la autoconciencia? Y junto al profesor Pieper se podría responder: «Uno de esos aspectos es que América Latina “es una sociedad de agregación” más que de integración. “Agregación, contigüidad, no unión ni transfusión... cada uno se encuentra a su vez clausurado en el medio de su acción, sea ésta científica, artística y sobre todo política”» (Pieper en Dussel, 1973, p. 30.).

Con respecto a la tercera pregunta: ¿Tiene América futuro?

Se puede decir que el iberoamericano es un milenarista; un hombre que espera la llegada mesiánica de un futuro que no cree merecer por lo que es y por lo que ha sido: un Adán

culpable. Por esto al mismo tiempo es expectante (ante lo futuro), optimista (ante lo inmerecido), curioso (ante lo que no tiene). (Dussel, 1973, p. 33).

Y agrega que un pueblo que no tiene conciencia de su pasado, no tiene dominio de su futuro; sin embargo, todo pueblo aunque no tenga conciencia tiene pasado y tiene futuro, pero si es inconsciente el futuro le vendrá “como dado” y no realizado por su autoconsciencia «el futuro plenamente humano es fruto de una evolución autoconsciente» (Ib. p. 34).

El filósofo continúa su meditación en torno al Ser de América planteando: «el ser de América, su mundo está falto de una comprensión suficiente de su pasado, y por ello de su presente y futuro» (Ib.). Al hacerle falta la esperanza en un futuro, carece de ánimo para averiguar su pasado, pero mientras no tome conciencia de su ser histórico, quedará anclado a lo que el siglo XIX le ha dejado. Aquí aparece la relación de la conciencia con la identidad en la medida en que la autentica tradición de un pueblo se expresa en la conciencia de algunos y si la tradición es auténtica y si es capaz de asumir toda la riqueza del pasado: «es el único fundamento real para la revolución que debemos realizar en América Latina» (Ib, p. 35). Pero, no se trata simplemente de esperar un futuro, sino de constatar que el Ser-está-ya aquí y ahora: «tiempos escatológicos⁶» (Ib.), los últimos tiempos no son un futuro, son un presente, el cual exige un compromiso profético de transformación radical:

Esta experiencia reveladora les permitirá existir en un presente con la actitud profética, de los que saben discernir en el presente los “signos del futuro, y de este modo, no ya expectantes, sino decididamente comprometidos en su presente -por el Amor y la Acción- podrán realizar una revolución, en la Esperanza (Ib, p. 34).

2.4.2. La Pedagógica Latinoamericana

Enrique Dussel empieza su texto diferenciando la pedagógica de la pedagogía, pues si bien la última es la ciencia de la enseñanza, la pedagógica es la parte de la filosofía que piensa la relación cara a cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-

⁶ Éschaton: los últimos tiempos. Escato-logía: Estudio o reflexión sobre la plenitud de los tiempos.

no filósofo, político-ciudadano; a su vez tiene la particularidad de ser el punto de convergencia y pasaje mutuo de la erótica a la política.

Se plantea la pedagogía como convergencia de la erótica y la política. El hijo o la hija nacidos en la familia, son educados para ser un día padre y madre y al mismo tiempo ciudadanos adultos. Los niños en las instituciones político-pedagógicas son disciplinados para ser un día parte responsable de la ciudad o adultos en el nivel erótico. Esa misma lógica se seguirá con respecto a lo económico, la pedagogía partirá de la economía erótica para culminar en la economía política, ya que la pedagogía económica depende tanto de la familia como del Estado o la cultura, siendo esta una bipolaridad del fenómeno educativo.

Un primer momento dedicado a la reflexión acerca de la Pedagogía Simbólica, se inicia con una lectura hermenéutica que parte de una sospecha fundada en un conocimiento anterior de la realidad latinoamericana:

El padre –representado por maestro, médico, profesional, filósofo, cultura, Estado- prolonga su falocracia como agresión y dominación del hijo: el filicidio. La muerte del hijo, el niño, la juventud, las generaciones recientes por parte de las gerontocracias o burocracias. La muerte se da en lo físico –acción de los ejércitos o los sacrificios humanos- pero también en lo simbólico o ideológico a través de la alienación, dominación, aniquilación de la alteridad. (Dussel, 1991, p. 15).

En América Latina la relación del padre como Estado con la madre como cultura, está marcado por la oposición y la negación fruto del machismo predominante y como consecuencia de esta relación el hijo porta en su ser la bipolaridad agónica del padre-madre, violencia-cultura. El latinoamericano hijo de Malinche –la india que traiciona su cultura- y de Cortés –el padre de la conquista y las virtudes del Estado dependiente, porque Cortés no es el rey.

El nuevo, el hijo latinoamericano no quiere ser ni indio ni español, tampoco quiere descender de ellos, los niega y no se afirma en tanto que mestizo, sino como abstracción: “Es un hombre”. Con Octavio Paz diríamos que se vuelve hijo de la nada. El empieza en sí mismo. Esta posición es explicada por Dussel como reacción del nuevo, del hijo ya que no puede aceptar la dominación originaria del poder del más fuerte, del padre, el Estado

imperial primero y luego el estado neocolonial que traiciona su cultura propia, ni tampoco a su dominada y violada madre, su propia cultura que lo amamantó con sus símbolos frente a la leche originaria. El olvido que el padre tuvo por su mujer, es el mismo olvido que el hijo tiene de su ser, olvido del ser de la madre en una pedagogía dominadora del padre y del imperio.

A continuación Enrique Dussel nos aproxima a la cultura propia de la mano de uno de los textos del Inca Garcilaso de la Vega en el que narra la historia de los Incas bajo la conducción y enseñanza de Manco Cápac, bajo la instrucción en la urbanidad, en la compañía y hermandad que unos a otros se habían de hacer para garantizar la perpetua paz, bajo las prácticas del cultivo de la tierra, de la recogida del ganado, del hilar y el tejer, de la elaboración del calzado, de la recolección y distribución de los frutos de acuerdo a la necesidad, del ejercicio del gobierno a través del curaca o cacique y de la educación ejercida por la familia, la tribu y el reino, encaminada esencialmente al cumplimiento de las reglas sexuales, la veracidad de la palabra y el respeto del bien ajeno.

La cultura nueva es la del hijo, el mestizo latinoamericano que de generación en generación va creando esa nueva cultura, esa cultura ignorada por la otra cultura, dejada sola, distinta, similar al Cristo sangrante y humillado, golpeado por los soldados, condenado por los jueces; reconocido en Cuauhtémoc, el joven emperador Azteca destronado, torturado y asesinado por Cortés. Esta cultura mestiza se caracteriza por la triple contradicción interna: presencia de la cultura imperial europea o del “centro”, presencia de la cultura ilustrada de la oligarquía encomendera y presencia de la cultura popular de los mestizos, de los negros, indios, zambos, etc; cultura que se agrupa en torno a símbolos como el culto a la Virgen, en sus muchas advocaciones, la de Guadalupe es la Madre Virgen y la chingada es la madre violada. La Virgen pasa a ser esa nueva cultura, madre sin padre, sin violación: América Latina la nueva, la positiva, la madre del hijo sin pecado, sin dominador en donde se une el indio antes de ser dominado y el latinoamericano en tiempo de su liberación.

Son precisamente los procesos liberadores que se dan desde comienzos de siglo XX como la revolución Mexicana con Zapata a la cabeza y todos los levantamientos populares

nacionales antiliberales, los que personifican esa cultura que se ha ido gestando casi cinco siglos atrás, cultura negada, olvidada y popular; cultura que niega al padre como dominación política y económica en España, Inglaterra y Estados Unidos, niega al padre como Estado Oligárquico y neocolonial, pero afirman una nueva paternidad, la del futuro Estado liberado, donde la cultura propia educará al hijo en hogar propio.

En un segundo momento de la Pedagogía, Dussel plantea la necesidad de contar con la cultura del centro para llegar a comprender el origen de nuestra pedagogía, descubrir el fundamento, el ser del mecanismo de la dominación cultural que con muy pocas excepciones tiene hoy en nuestro continente ejercicio pleno. Este momento se caracteriza por la negación de la autoridad feudal-rural para ser reemplazada por la nueva cultura burguesa, urbana, imperial, conquistadora, siendo el *Emile* de Rousseau un buen ejemplo.

La nueva pedagogía dice no a la cultura precedente –feudal rural- sin todavía afirmar al nuevo hombre –burgués imperial-. En adelante los modernos identificarán su cultura burguesa con la naturaleza y desde la cual buscarán educar al hijo-pueblo partiendo de la *tabula rasa* –porque si tiene condicionamientos su tarea educativa dominadora se hará difícil, por eso se parte de la condición del niño huérfano, del hijo de nadie, como es simbolizado por Octavio Paz. La superación del Edipo pedagógico, es decir la identificación del niño-pueblo con el padre-Estado es la represión del niño-pueblo, es decir la dominación pedagógica que se ejerce sobre él. Por lo tanto el preceptor que reemplaza al padre cumple su función como empleado del Estado burocrático que sustituye a la cultura popular –feudal en Europa y Latinoamericana en nuestro caso-. Como conclusión de esta parte el autor deja planteadas las siguientes ideas: «El huérfano por excelencia de la pedagogía de la dominación no es solo el niño, sino el niño de la periferia, el huérfano colonial, neocolonial, el mestizo latinoamericano al que le introyectan gato –cultura imperial- por liebre –naturaleza humana-» (Dussel, 1991, pp. 38-39).

Finalmente, bajo la reflexión en torno a la Metafísica de la Pedagogía, se desarrollan una serie de planteamientos encaminados a la superación de la ontología pedagógica de la dominación, descubriendo la exterioridad del hijo en una pedagogía de la liberación que

será una antipedagógica del sistema. La ontología pedagógica es dominación porque el hijo discípulo es considerado como un ente en el cual depositar conocimientos, actitudes, “lo mismo” que es el maestro o preceptor, alienando al hijo e insertándolo en la totalidad, el hijo-discípulo es lo educable, el producto será un adulto formado, informado constituido según el proyecto pedagógico lo mismo que el padre-maestro-sistema, ya es. La superación de la ontología significa abrirse a un más allá, a una metafísica. El hijo es el otro: otro de los progenitores. No puede ser posibilidad de los progenitores porque no se funda en el proyecto de ellos, sino que trasciende.

Si bien los planteamientos contenidos en la “pedagógica Latinoamericana” ya en sí tienen gran fuerza y trascendencia, toman mayor fortaleza a partir de los vínculos que establece el autor con la producción literaria que permitirá ahondar más en sus planteamientos con relación a la cultura imperial o a la cultura popular. Es así como en un texto de 141 páginas, -que constituyen el libro-, nos encontramos con 233 notas de referencia que no nos permiten seguir de largo en nuestro recorrido sino que nos invitan a desviarnos por atajos clarificadores de ideas, conceptos, planteamientos.

2.4.3. Introducción a la Filosofía de la Liberación Latinoamericana

Esta obra contiene seis conferencias que fueron dictadas de viva voz por Enrique Dussel en la ciudad de Viedma (Río Negro), cabecera de la Patagonia argentina, entre los días 22 al 24 de noviembre de 1972. Las conferencias constituyeron un “discurso hablado” y no un “texto escrito”. La profesora en filosofía, María Susana García, transcribió las conferencias grabadas, por lo cual se aclara que no puede pedirse a esta obra la precisión de un texto filosófico escrito. A su vez Dussel hace la aclaración del contexto y las circunstancias en que se dieron las conferencias publicadas:

El discurso contenido en estas conferencias fue proferido en Argentina, en plena dictadura militar. El riesgo que eso suponía, la táctica de lenguaje que exigía la postergación de ciertos temas simplemente se explica porque en la Patria chica la palabra crítica es causa inmediata de muerte física. No se escandalice entonces el hermano latinoamericano de ciertas “medias tintas” (Dussel, 1983, p. 31).

Enrique Dussel da comienzo a sus conferencias haciendo relación al texto de Fray Bartolomé de las Casas, con el cual denuncia la causa de los males proferidos por los conquistadores a los indios:

La causa porque han muerto y destruido tantas, tales y tan infinito número de ánimas ha sido solamente por tener por fin último el oro y el henchirse de riquezas en muy breves días, por la insaciable codicia y ambición que han tenido, a las cuales no han tenido más respeto ni de ellas han hecho más cuenta ni estima, no digo que de bestias, pero como y menos que del estiércol de las plazas. (De las casas en Dussel, 1983, p. 56).

Dando apertura a su reflexión en torno a la totalidad que se impone en el mundo de hoy fruto de las herencias recibidas en las cuales se niega la existencia del Otro, inicia sus dos primeras conferencias en las que cuestiona la “totalidad vigente” a partir de poner en duda su cotidianidad, la comprensión que se tiene del ser y la necesidad de implementar otra comprensión a partir de la hermenéutica existencial; a su vez cuestiona el sistema que niega la existencia del Otro y lo concibe como barbarie, planteando la necesidad del reconocimiento del otro a partir de la alteridad que plantea la filosofía latinoamericana.

Posteriormente, haciendo un recorrido a través de la historia, Dussel plantea la división que se ha hecho de la historia en centro y periferia, la inmoralidad de la conquista y de la ética moderna totalizante; anunciando luego el proyecto futuro de liberación a partir del Sí al Otro y de la realización de la justicia.

La cuarta conferencia está dedicada a sentar las bases de lo que ha de ser la erótica y pedagógica de la liberación a partir de la nueva relación varón-mujer, padre-hijo, hermano-hermano; basadas en la alteridad. La Quinta conferencia está dedicada a la política basada en la muerte del fetiche o de la política como totalidad y por lo tanto en la apertura al otro como realización también de la justicia.

Finalmente, se propone un método de pensar latinoamericano: la analéctica, planteada como camino del pensar, como crisis de la cotidianidad, como búsqueda del ser, como palabra del Otro, como pedagógica de la liberación.

2.4.4. El encubrimiento del Otro

Este texto recoge las conferencias realizadas en Frankfurt, en las cuales el autor trata de ir al origen del Mito de la Modernidad el cual en su momento tenía un carácter emancipador frente a la cultura medieval, buscando reconocer la razón presente en los hombres ilustrados frente al absolutismo monárquico, razón que será cuestionada por los posmodernos, pero también por los filósofos de la liberación, aunque con propósitos y con interpretaciones diferentes: «Los postmodernos critican la razón moderna como razón, nosotros criticaremos a la razón moderna por encubrir un mito irracional» (Dussel, 1992, p. 7).

Por lo tanto en estas conferencias se buscará demostrar la necesidad de superar la modernidad, teniendo en cuenta que ella surgió a partir de la conquista, colonización y negación del Otro con el cual Europa se encontró; negando su alteridad y llevando a cabo no un descubrimiento sino un encubrimiento. Haciendo frente a esta lógica se plantea un proyecto trans-moderno que posibilite un diálogo intercultural, tal como lo enuncia el filósofo de la liberación: «La tarea, repito, deberá consistir en desarrollar una "teoría" o "filosofía del diálogo" -como parte de una "Filosofía de la Liberación" del oprimido, del incomunicado, del excluido, del Otro-, sobre las condiciones de posibilidad histórica hermenéutica de la "comunicación" intercultural» (Dussel, 1992, pp. 8-9). Las primeras cuatro conferencias bajo el título: “Desde el ego europeo: el “encubrimiento”, abordan el tema del eurocentrismo, la invención realizada por Europa del nuevo mundo, el cual fue imaginado desde lo Asiático ya conocido y desde sus imaginarios, la conquista y colonización realizada a partir de esa invención y las justificaciones que surgen para el sometimiento de lo encontrado:

La "Conquista" es un proceso militar, práctico, violento que incluye dialécticamente al Otro como "lo Mismo". El Otro, en su distinción, es negado como Otro y es obligado, subsumido, alienado a incorporarse a la Totalidad dominadora como cosa, como instrumento, como oprimido, como "encomendado" (Dussel, 1992, p. 41).

La negación del Otro se lleva a cabo material y espiritualmente a partir de la aplicación de la tabula rasa desde la cual todo lo dado antes de la llegada de los europeos no era nada y por lo tanto se parte de cero ante su negación:

Todo el "mundo" imaginario del indígena era "demoniaco" y como tal debía ser destruido. Ese mundo del Otro era interpretado como lo negativo, pagano, satánico e intrínsecamente perverso. El método de la tabula rasa era el resultado coherente, la conclusión de un argumento: como la religión indígena es demoniaca y la europea divina, debe negarse totalmente la primera, y, simplemente, comenzarse de nuevo y radicalmente desde la segunda enseñanza religiosa. (Dussel, 1992, p. 57).

Las dos siguientes conferencias son presentadas bajo el título: la revolución copernicana de la clave hermenéutica. Y en ellas, se da paso a la Crítica del "mito de la Modernidad", teniendo en cuenta que si bien la Modernidad significó positivamente emancipación racional; negativamente implicó la negación del Otro a través del ejercicio de la violencia: «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: la civilización moderna se auto comprende como más desarrollada, superior» (Dussel, 1992, p. 175).

A su vez se plantea la necesidad de establecer una visión no eurocéntrica de la historia mundial lo cual requiere “cambiar de piel” para poder leer el mundo desde el oprimido:

Cambiar de piel como la serpiente, pero no la perversa serpiente traicionera que tentaba a Adán en Mesopotamia, sino la "serpiente emplumada", la Divina Dualidad (Quetzalcóatl), que "cambia su piel" para crecer. ¡Cambiemos la piel! Adoptemos ahora "metódica-mente" la del indio, del africano esclavo, del mestizo humillado, del campesino empobrecido, del obrero explotado, del marginal apiñado por millones miserables de las ciudades latinoamericanas contemporáneas (Dussel, 1992, pp. 84-85).

Finalmente, la tercera parte del texto plantea un reto para la filosofía de la liberación, como es el paso de la invasión al reconocimiento del Otro a partir de la resistencia y de la llegada o el advenimiento, manifestación del que no ha podido ser.

2.4.5. Filosofía de la liberación

Enrique Dussel dará inicio a su reflexión acerca de la filosofía de la liberación, definiendo su carácter popular, feminista, ligado a los oprimidos y condenados; contrario a la visión

dominante europea y occidental y por lo tanto antifetichista: «Filosofía de la liberación, filosofía postmoderna, popular, feminista, de la juventud, de los oprimidos, de los condenados de la tierra, condenados del mundo y de la historia». (Dussel, 2014, p.12). (Palabras preliminares a la primera edición de 1976).

Posteriormente demostrará con sus argumentos la vigencia del abordaje de temas como: oprimidos, opresores, resistencia, liberación; los cuales según el filósofo no se pueden ocultar, teniendo en cuenta que son temas ligados a la realidad actual del mundo y su superación hacen parte de las utopías a alcanzar a partir de la liberación.

Quizá alguien opine que una obra de hace treinta años no valdría la pena de ser reeditada. Alguien puede opinar que las referencias inmediatas no son actuales, y la terminología y aún la problemática no es la habitual al comienzo del siglo XXI. (Dussel, 2014, p.13)⁷.

Y cierra el filósofo con un tono profético:

Es decir, esta obra hay que leerla como el anuncio desde el pasado de muchas catástrofes que pudieron evitarse, pero que por desgracia han continuado hasta el presente. De no corregirse el rumbo en el corto plazo todo eso conducirá a la extinción de la humanidad y de la vida en la Tierra, fenómeno de fondo que ya es anunciado por el aumento gigante de la pobreza en el sur (y también por la desocupación estructural en el norte) (Dussel, 2014, p. 15).

A continuación, Enrique Dussel buscará dar respuesta a un interrogante: ¿Qué es la filosofía de la liberación? «La Filosofía de la Liberación es el contradiscurso de la Modernidad en crisis y, al mismo tiempo, es transmoderna». (Dussel, 2014, p.18).

A propósito, para poder realizar el abordaje de los postulados de la filosofía de la liberación, Enrique Dussel inicia rastreando críticamente sus orígenes, en donde se tomarán como referencia dos categorías para el análisis: el centro y la periferia; desde las cuales se analizará la filosofía griega, la filosofía moderna eurocéntrica y la filosofía de la liberación de la periferia. Posteriormente se planteará la necesidad de superar la fenomenología buscando alcanzar la revelación del oprimido, del pobre, del Otro; para lograrlo se pretende

⁷ Nuevas palabras preliminares a la edición de la Filosofía de la Liberación editada por el Fondo de Cultura económica. 2006.

problematizar la totalidad vigente que niega o desconoce la exterioridad por significar la presencia diferente del Otro.

Posteriormente Enrique Dussel desarrolla el tema de la política, planteado como la relación hermano-hermana, que abarca tanto formaciones como Estados y que establece relaciones dependiendo su carácter de centro o de periferia; por lo tanto hablar de liberación, significa: «simultáneamente, liberación de las naciones periféricas y toma del poder de las clases populares para reorganizar realmente la formación social» (Dussel, 2014, p. 129). Enseguida, en el siguiente capítulo denominado: “De la naturaleza a la económica”, Dussel abordará el tema de la relación práctica con el Otro; desde la cual se interroga la mercantilización que se ha hecho de la tierra, del cosmos, de la vida misma y la urgente necesidad de trabajar ecológicamente por una liberación de la periferia.

Finalmente, el autor deja planteado un reto: pasar de la ciencia a la filosofía de la liberación, lo cual implica reflexionar acerca del comprender, del saber, de la episteme; del momento analéctico desde el cual se reconozca la existencia de otros saberes diversos, válidos y diferentes a los que hasta ahora han sido reconocidos desde los círculos de poder; los cuales están situados más allá de los ámbitos de la totalidad.

2.4.6. 16 Tesis de Economía política.

Enrique Dussel dedica este trabajo a esa generación de izquierda que desde 1989 ha quedado desprovista de una teoría que permita interpretar los acontecimientos vividos a partir del derrumbe del socialismo real en Europa.

La primeras tesis abordan algunas categorías de la economía política de Marx como valor, uso, trabajo vivo y a partir de la quinta tesis con la que se da inicio a la primera parte, se da inicio también a la crítica al sistema capitalista, específicamente a la producción, a la competencia, al monopolio, a la teoría de la dependencia originada en las relaciones económicas originadas bajo su lógica, a la plusvalía, a las transnacionales.

La segunda parte, está orientada a analizar los principios normativos de la transición económica: el principio ético, material y formal que orientan la economía; para finalizar planteando la posibilidad de un sistema más allá de la modernidad y del capitalismo, se trata del sistema equivalencial futuro, basado en la distribución justa del excedente de la producción entre los agentes que intervienen en ella.

CAPITULO TERCERO

Análisis de las categorías identificadas en las obras de Paulo Freire y Enrique Dussel En la línea de la liberación, de la resistencia y la emancipación

1. Introducción y notas aclaratorias

En diálogo sostenido con Enrique Dussel en el XVI Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana⁸, el filósofo, expresaba la vigencia de la inclusión del término liberación, como concreción de las luchas de nuestros pueblos y como la fuerza del ejercicio filosófico latinoamericano; por lo tanto, siguiendo las indicaciones del filósofo, será necesario partir del reconocimiento de la liberación como la concreción de los diversos actos de resistencia y emancipación; pero sin pretender ubicarla como un punto de llegada sino como un proceso continuo de subversión de un orden: «La liberación no es una acción fenoménica, intrasistémica; la liberación es la praxis que subvierte el orden fenomenológico y lo perfora hacia una trascendencia metafísica, que es la crítica a lo establecido, fijado, normalizado, cristalizado, muerto» (Dussel, 2014, p.104). Es la posibilidad de la revelación del rostro del Otro, lo cual no es simplemente un fenómeno sino «un epifenómeno, una huella, un rastro, más que presencia» (Ib.). Debemos reconocer la complejidad del proceso liberador el cual implica un doble momento: «Liberar es dejar la prisión (negar la negación); pero antes es afirmación de la historia que fue anterior y exterior a la prisión (la del preso antes de estar en la cárcel)». (Ib. P.109). En Paulo Freire la emancipación implica la superación de la contradicción oprimido-opresor, por lo tanto tiene un sentido liberador: «La liberación, por esto, es un parto. Es un parto doloroso. La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo este hombre nuevo que ya no es opresor, ni oprimido, sino un hombre que se va liberando». (Freire, 1970, p.19). Y se trata de un parto porque es un conflicto no solo externo de quien está siendo oprimido y quien oprime, sino incluso de manera interna porque al descubrirse como oprimido, teme liberarse por las implicaciones que esto tiene, por lo tanto también encarna sufrimiento:

⁸ Realizado en Bogotá del 30 de junio al 3 de julio de 2015.

Su lucha se traba entre ser ellos mismos o ser dobles. Entre expulsar o no al opresor de “dentro” de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores, entre actuar o tener la ilusión de que actúan con la actuación de sus opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo. (Freire, 1970, p. 19).

Por lo tanto hablar de la liberación implica transitar varios procesos concomitantes a ella: procesos de concienciación que permitan al oprimido reconocerse como sujeto, reconocer las condiciones que los han llevado a la opresión, reconocer a su opresor y por lo tanto ejercer acciones de resistencia que lleven a desobedecer los designios del opresor, revelarse a las condiciones creadas por él y que lo han condenado a la exclusión, a la marginación, al silenciamiento, a la no participación y que generen condiciones de emancipación en la medida en que es posible otra situación que le permita ejercer plenamente sus derechos y cumplir con una condición: ser humanos en pleno ejercicio de su dignidad.

Ahondando en esta reflexión, si bien el ideal sería hablar de liberación y no de emancipación, porque es lo propio de la filosofía Dusseliana y de la pedagogía Freiriana, tal como lo expresa el filósofo de la liberación:

La praxis crítico-creadora que se ejerce en este momento es lo que hemos denominado liberación, con un sentido político fuerte, levinasiano, en la tradición de la redención de Franz Rosenzweig⁹, del mesianismo de W. Benjamin¹⁰, pero en nuestro caso inspirada en las luchas de *liberación* del Magreb¹¹ o Centro América. El hijo realiza su emancipación con respecto al padre cuando llega a la edad adulta; el esclavo cumple su liberación del señor libre cuando alcanza su libertad. Hoy se usa la palabra emancipación para quitar lo crítico y político de la palabra liberación. La Filosofía de la liberación no es una filosofía de la emancipación (Dussel, 2014, p. 212).

Y es liberación porque liberar implica revolución, en tal sentido, debemos reconocer junto al mismo Dussel que la construcción nueva implica des-trucción, porque:

No es posible reunir lo nuevo (con-struo) o construir la alternativa futura sin hacer lugar al futuro” lo cual implica vaciar para poder llenar, por lo tanto toda construcción contempla un momento negativo de destrucción que implica sufrimiento. “Pero cuando el sistema se ha fetichizado, cuando un cáncer ha crecido y carcome los órganos vivos se exige su

⁹ Franz Rosenzweig, filósofo y teólogo alemán, uno de los más importantes del siglo XX. Influyó en importantes pensadores como Walter Benjamin y Emmanuel Lévinas, entre otros. Colaboró con Martin Buber en la traducción de la Torá del hebreo al alemán.

¹⁰ La obra de Walter Benjamin conjuga las promesas de la liberación futura con la redención de un pasado opresivo. Y plantea el desafío de deuda hacia los vencidos.

¹¹ Región del norte de África constituida por Mauritania, Marruecos, Argelia, Túnez y Libia.

extirpación. Cuanto menor sea la negatividad de la operación es mejor; mejor sin dolor; mejor sin violencia; mejor con un razonable consenso...si es factible” (Ib, p. 213).

Por su parte Freire hablará de la rebelión en positivo:

Entendemos la rebelión como un síntoma de ascensión, como una introducción a la plenitud. Por eso mismo es que nuestra simpatía por la rebelión no podría radicar nunca en sus manifestaciones preponderantemente pasionales. Por el contrario, nuestra simpatía está sumada a un profundo sentido de responsabilidad que siempre nos llevó a luchar por la promoción impostergable de la ingenuidad crítica, de la rebelión en inserción. (Freire, 1967, p. 87).

Sin embargo, y pese a esta clara advertencia, continuaremos buscando develar los rasgos de la manera como se hace evidente la emancipación y la resistencia como prácticas para acercar la liberación, especialmente con referencia al campo educativo y el debate, el combate que se debe dar buscando revolucionar políticas, lineamientos, directivas, modelos, paradigmas y prácticas; en la búsqueda de ese objetivo planteado por los grandes humanistas de la historia, como es generar condiciones de vida digna para toda la humanidad fruto de la justicia y el respeto y la igualdad.

En la búsqueda de ese objetivo cobra gran valor la formación en la resistencia y la emancipación, no entendidas la una sin la otra porque, al analizar la manera como se evidencian las dos categorías en los actos humanos individuales y colectivos, es necesario reconocer la dificultad para hacerlas visibles separadamente, ya que en los actos humanos una implica la otra o se producen complementariamente; aclarando, si bien la resistencia se define como «una lucha que tiene como objetivo atacar una técnica, una forma de poder» (Foucault, 1991, p. 96), pero también «hace referencia al reconocimiento de un contra poder colectivo, ejercido por los oprimidos para objetivar sus intereses de clase y, de esta manera, contrarrestar el ejercicio del poder de la clase dominante, con el fin de construir un mundo radicalmente nuevo» (Martínez, 2005, p. 86). Se puede plantear también que la resistencia «es una postura emancipadora» (Ib.) y lo es porque al referirnos a la emancipación estamos hablando de «la eliminación de toda tutela» (Jiménez, 1984, p. 54) definida la tutela como «la imposibilidad del ejercicio de la razón» (Ib.). Por lo tanto «la emancipación implica el fortalecimiento de la resistencia frente a los mecanismos que atenten contra el ejercicio de la autonomía» (Adorno, 1998), a su vez, hablar de

emancipación implica «concienciación y racionalidad, como también el ser flexible, el comportarse de modo autónomo con madurez y sentido crítico y apertura para la experiencia y para la fantasía» (Adorno, 1998).

A partir de estas ideas aclaratorias frente a las categorías principales que guían este trabajo, a continuación se buscará enriquecerlas con otras sub categorías que han sido encontradas en este acercamiento a algunas obras de estos dos pensadores y que evidencian y dan sentido al por qué hablar de resistencia y emancipación como elementos fuerza para definir los lineamientos que guían la educación en un contexto como el nuestro latinoamericano caracterizado por herencias coloniales que refuerzan la dependencia, la exclusión y la falta de democracia; planteando retos para la educación, la cual deberá ser pensada como escenario de formación para la paz, para la vida, para la autonomía, para la ciudadanía a partir del ejercicio de la resistencia y la emancipación que deben asumir los involucrados en ella, teniendo en cuenta que las concepciones que guían muchas prácticas educativas hoy están impregnadas por paradigmas, modelos, enfoques y prácticas excluyentes, totalizantes, fruto de las lógicas neoliberales y mercantilistas que imperan en la sociedad.

2. Liberación y filosofía

Enrique Dussel aborda el tema de la liberación como la característica central de la filosofía que surge especialmente en la periferia, desde el Otro, desde el oprimido y orienta su reflexión acerca de la filosofía de la liberación, definiendo su carácter popular, feminista, ligado a los oprimidos y condenados; contrario a la visión dominante europea y occidental y por lo tanto antifetichista: «Llamamos fetichización al proceso por el que una totalidad se absolutiza, se cierra, se diviniza». (Dussel, 2014a. pp. 154-155). Esa adoración a sí mismo puede darse a nivel político, erótico, cultural; por lo tanto el antifetichismo será producto del ateísmo liberador, el cual será «la garantía de la perenne dialéctica de la historia, de la destotalización que la liberación produce en todo sistema fosilizado» (Dussel, 2014a. p. 155).

Dussel, contextualiza el surgimiento de esta filosofía crítica a Europa y a su ideología y su fetichismo: «Se trataba de un programa de investigación filosófica que descentraba las referencias dominantes, levantándose críticamente ante Europa, ante el machismo, ante la ideología pedagógica occidentalista, ante el fetichismo imperante». (Dussel, 2014, p.14). A su vez respondiendo a las críticas y cuestionamientos que se han hecho y se siguen haciendo acerca de la vigencia del abordaje de estos temas y que se preguntarán si no estará en desuso y un poco trasnochado hablar de oprimidos, opresores, resistencia, liberación; Dussel clarifica la validez que tiene hoy seguir hablando de liberación, en un mundo en el que se pretende enterrar las utopías de la mano de discursos en los que se imposibilita soñar otro mundo diferente al mismo, al dado, al tiránicamente impuesto, al respecto dice el filósofo: «Quizá alguien opine que una obra de hace treinta años no valdría la pena de ser reeditada. Alguien puede opinar que las referencias inmediatas no son actuales, y la terminología y aún la problemática no es la habitual al comienzo del siglo XXI». (Dussel, 2014, p.13)¹². Y agrega, refiriéndose a la validez de una nueva reimpresión de su obra *Filosofía de la Liberación*:

Sin embargo, en este libro se resumieron temas que venían tratándose desde fines de la década de los setenta, y que anticipaban la descolonización que se irá produciendo en la filosofía latinoamericana, en la filosofía de la periferia en general (en la India, el Asia, o en el África también), como crítica del eurocentrismo y la Modernidad (Dussel, 2014, p.13).

Posteriormente interroga cómo en lo que va corrido desde la primera edición (1977), hasta la última reimpresión (2014), se han agudizado las problemas frente a los cuales se había alertado, sin que fueran tenidos en cuenta, tal vez hoy tenemos también el reto de tomarnos en serio la realidad o dejarla pasar distraídos en otras reflexiones asumiendo la responsabilidad que nos asista frente a las consecuencias futuras:

Los años que han pasado nos han ido dando la razón en cuanto al punto de partida de nuestra reflexión filosófica crítica. La pobreza de la periferia y de América Latina ha crecido. La hecatombe ecológica muestra que el proceso destructivo del vulnerable equilibrio de la vida en la Tierra, corre peligros, aún en el corto plazo inesperadamente, lo que ha aumentado la toma de conciencia del inevitable suicidio colectivo al que el capitalismo nos conduce (por su tecnología irracional en cuanto a los efectos negativos de su propio proceso productivo y de consumo). (Ib, p.14).

¹² Nuevas palabras preliminares a la edición de la *Filosofía de la Liberación* editada por el Fondo de Cultura económica. 2006.

Y cierra el filósofo con un tono profético:

Es decir, esta obra hay que leerla como el anuncio desde el pasado de muchas catástrofes que pudieron evitarse, pero que por desgracia han continuado hasta el presente. De no corregirse el rumbo en el corto plazo todo eso conducirá a la extinción de la humanidad y de la vida en la Tierra, fenómeno de fondo que ya es anunciado por el aumento gigante de la pobreza en el sur (y también por la desocupación estructural en el norte) (Ib, p. 15).

Precisando, junto al precursor de esta filosofía, ¿Qué es la filosofía de la liberación? «La Filosofía de la Liberación es el contradiscurso de la Modernidad en crisis y, al mismo tiempo, es transmoderna». (Dussel, 2014, p. 18). Ahondando más en lo referente al carácter de la filosofía de la liberación como contradiscurso, diríamos que:

Se podría rastrear en toda esa historia el pensamiento crítico que es, de alguna manera, filosofía de la liberación, contradiscurso en cuanto se articula a la praxis, a la formación cultural e ideológica de los pueblos, a los grupos, a los nuevos movimientos sociales y las clases, a los géneros, las razas discriminadas y las generaciones futuras (Ib, p. 22).

Y es un contradiscurso en la medida en que considera como fuerza de su pensamiento la realidad toda, abandonando y cuestionando la perspectiva de centro que convierte la filosofía en ideología, desde la cual no son considerados como sujetos de pensamiento muchos que han sido condenados a la exclusión:

La filosofía que sepa pensar esa realidad, la realidad mundial actual, no desde la perspectiva del centro, del poder cultural, racional, falocrático, político, económico o militar, sino desde más allá de la frontera misma del mundo actual central, desde la periferia, esa filosofía no será ideológica (o al menos lo será en menor medida). Su realidad es la tierra toda, y para ella son (no son el no-ser) realidad también los “condenados de la tierra”. (Ib, p. 34).

Por lo tanto esta filosofía tiene un carácter incluyente y hunde sus raíces en los pueblos originarios de *abya yala*: «Es necesario entonces, para una Filosofía de la Liberación desde la periferia mundial, y especialmente en América Latina, situar la filosofía de *omeyotl* (“La Dualidad” originaria), que enseñaba en el *calmecac* (escuela de la sabiduría náhuatl), como un movimiento protofilosófico de la “Edad-Eje”» (Ib, p. 25). A su vez, al plantearse como una filosofía incluyente, necesariamente deberá contar con la vida y la palabra de quienes históricamente no han contado, por lo tanto se ubica en las dinámicas dialógicas y comunicativas: «La tarea, repito, deberá consistir en desarrollar una “teoría” o “filosofía del diálogo” -como parte de una “Filosofía de la Liberación” del oprimido, del incomunicado, del excluido, del Otro-, sobre las condiciones de posibilidad histórica hermenéutica de la “comunicación” intercultural». (Dussel, 1992, p. 8)

A propósito, a diferencia de la cultura dominante que históricamente ha desconocido el ser y la presencia del Otro, el dominado, el excluido, el explotado; la filosofía de la liberación afirma la posibilidad de diálogo a partir de la alteridad, es decir el reconocimiento del Otro:

En cambio, para la "Filosofía de la Liberación", que parte desde la Alteridad, desde el "compelido" o el "excluido" (la cultura dominada y explotada), de lo concreto-histórico, se trata de mostrar esas condiciones de posibilidad del dialogar, desde la afirmación de la Alteridad (Dussel, 1992, p. 9).

En el libro: "Introducción a la filosofía de la liberación" (1983), Enrique Dussel se pregunta acerca del significado de la liberación, y sus respuestas, serán muy contundentes al plantear que la liberación implica la posibilidad de que el otro sea en un nuevo orden distinto al que ha sido instaurado por la totalidad:

¿Qué significa en realidad liberación? Significa que el oprimido llegue a ser otro en un orden nuevo. Por lo tanto, la liberación no se cumple dentro de la totalidad, como retorno a la unidad, sino muy por el contrario: es el proceso por la construcción de un nuevo ámbito, de una patria nueva (Dussel, 1983, p. 127).

Este nuevo orden resolverá todas aquellas contradicciones que llevaron al surgimiento del oprimido y del opresor y la lucha entre ellos, desapareciendo por lo tanto los dos, los cuales han sido fruto de una situación de explotación, de opresión, de exclusión: «De tal manera que no hay siquiera necesidad de matar al opresor» (Dussel, 1983, p. 127). Es más esta posibilidad no estaría contemplada desde el ethos de la liberación, el cual está ligado al amor y al perdón; contrario al ethos de la dominación que encarna el odio, el exterminio, el aniquilamiento del otro, porque en su corazón no alberga esos sentimientos que permiten el surgimiento de la alteridad, es decir, el reconocimiento del diferente, del Otro, de la Otra, de lo otro en toda su dimensión y complejidad; por eso el hombre o la mujer que luchan por la liberación muchas veces terminan viviendo el martirologio propio de los profetas que anuncian un nuevo orden, una nueva patria fruto del amor y de la entrega hasta de la vida misma:

El acto de este hombre, del mártir, es el fruto de un ethos, pero no del ethos de la dominación, sino del ethos de la liberación. Ese hombre amó tanto a los hombres que en el momento en que otro cumple el peor acto contra él, aun en ese momento, no puede cosificar a quien lo ataca, por ser habitual en él el respeto por el otro hombre. No lo escupe, sino que lo perdona; ese acto de perdón es hacer al otro, otro. Si lo escupe, lo hace máquina de tortura y lo cosifica, pero ni siquiera ese derecho de cosificarle se atribuye (Dussel, 1983, p. 136).

Otra idea de Dussel que nos permite ampliar aún más el sentido del ethos de la liberación, será la siguiente en la cual se reafirma la liberación como el creer en el otro y el carácter que ha de tener la justicia:

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. Contrario a la desconfianza es un creer en su palabra; contrario a la desesperanza es esperar su liberación. Sólo ahora sí, la justicia es justicia, la prudencia es prudencia, la templanza es templanza y la fortaleza es valentía (Dussel, 1983, p. 137).

Tal vez la dificultad que encarna la liberación se sitúa en su carácter profundamente revolucionario y radical, teniendo en cuenta que implica la instauración de un nuevo orden, el cual si bien nace en las condiciones establecidas por el antiguo orden, que es la totalidad para los dominadores, busca su superación, teniendo en cuenta que la «liberación es igualmente agonía de lo antiguo para fecundo nacimiento de lo nuevo, de lo justo» (Dussel, 2014, p. 108). Y al perseguir lo justo, no debería estar guiado por la lógica, ni los valores, ni los sentimientos e intereses que guiaron el orden impuesto por los dominadores “de centro”, porque estaríamos repitiendo el mismo esquema de centro y periferia, de explotados y explotadores, de oprimidos y opresores; de ahí la dificultad de esta utopía, de este sueño y la fuerza que puede llegar a tener, porque la política, la economía, la sociedad, la pedagogía, el hombre mismo no puede seguir siendo el mismo; implica grandes dosis de cambio, de transformación, de creatividad, de fantasía, de revolución, de vida:

Lo cierto es que el término de la liberación como nuevo ámbito ya no es repetición de lo anterior, sino que es realización de nueva dimensión. Y bien, de esta liberación se trataría cuando hablamos en América latina de liberación en el nivel de centro-periferia. La periferia es lo dominado. Liberación no es imitar al centro (Dussel, 1983, p. 128).

Por lo tanto el proyecto liberador no es meramente un proceso de oposición o de respuesta al proyecto de “centro” en el que lo que estaba abajo se pone arriba y viceversa, lo cual encarnaría la instauración de otra totalidad o de la misma con actores interpretando otros roles u otros papeles; implica el proceso liberador una profunda innovación creadora:

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 (Dussel, 1983, p. 128).

A su vez Dussel enaltece la importancia que tiene la liberación latinoamericana como un acto supremo que busca restituir el carácter humano a aquellos que han sido reducidos a simples cosas:

La liberación latinoamericana es para nosotros el acto supremo, porque como el mundo ha sido totalizado desde la muerte de Abel -en el sentido que el otro ha sido interiorizado en el mundo como cosa-, ella restituirá a la cosa, que es un hombre, su exterioridad humana propia, anterior a su ser dominado. Esa es la gran tarea de nuestro tiempo, la gran tarea de justicia de liberar al oprimido. Por cierto ella no es nada fácil (Dussel, 1983, p. 129).

Frente al proyecto dominante actual el cual en palabras de Enrique Dussel «domina al oprimido» (Dussel, 1983, p. 129), hay que plantear un proyecto futuro que supera la dominación, alcanzando su libertad: «El proyecto futuro, el de una América latina que, en lugar de ser un continente dominado, fuera un continente libre, es un proyecto nuevo». (Dussel, 1983, p. 130). Y se busca este proyecto futuro porque frente a la maldad del proyecto actual, se sueña un proyecto que se caracterice por su bondad, es lo que llama Dussel la bondad moral de la praxis liberadora, en la cual están insertos los actos de hombres y mujeres que históricamente han luchado y dado su vida por un nuevo orden en el que el otro no sea simplemente una cosa, en el que no prevalezca la muerte y la indignidad por la mezquindad y la perversidad de unos pocos:

El acto supremo es el de liberador: el de San Martín o Hidalgo, para nombrar héroes que nadie se atrevería a juzgar. Y bien, estos hombres que cumplen la praxis supremamente buena se quedan a la intemperie. Esa praxis es la regla con la que se mide todo acto bueno; de tal manera que si hay algún otro acto bueno es porque se acerca a este acto. Ante este acto supremo (la muerte del justo que se juega por la liberación), el acto peor que se pueda cumplir es el de cosificar al Otro para que delate lo que no revela. En efecto, lo opuesto a la revelación es la tortura. Tomemos dos ejemplos. Si en el momento del acto supremo (que es el dar la vida por los oprimidos) y en el del acto pésimo (que es el torturar al héroe) (Dussel, 1983, p. 135).

El filósofo de la liberación nos invita a pensar en la bondad que encarna el acto liberador desde el testimonio de vida de hombres como Lumumba o Jesús; los cuales en medio del dolor y de la cercana muerte no desfallecen, siguen anhelando un nuevo orden y brindan el perdón al asesino:

Piensen ustedes en Lumumba cuando le están clavando la bayoneta en su estómago, al que lo está clavando, le dice con suma paz: “No te olvides que la libertad del Congo es lo más importante”, y cae, cae muerto. Piensen en aquel que al ser martirizado dijo: “Perdónalos, porque no saben lo que hacen.” Ese acto ya es último, no es solamente supremo, sino que es

sublime, es el acto que mide, que juzga a todo otro acto humano posible. Es el del hombre que llega a la plenitud de las plenitudes. (Dussel, 1983, p. 136).

Otra característica de la filosofía de la liberación es la libertad fruto de la renuncia de todo lo material, al estilo de Jesús, de San Francisco, del Che mismo; los cuales abandonando voluntariamente todo tipo de seguridades y bienes, nunca se guiaron por el confort sino por la incertidumbre que trae como consecuencia la libertad para decir y actuar porque si ya se ha entregado todo, no hay temor a perder nada:

Los clásicos decían que la templanza era el dominio de las pasiones del cuerpo. No es sólo esto, sino más bien la libertad ante los bienes. ¿Qué es lo contrario de la templanza? El confort. El hombre que se cree muy templado tiene confort; ha domesticado sus placeres, pero tanto teme perder lo que tiene que es un hombre al que nadie teme, pues si le dicen: “te saco esto...” teme perder su puesto, su casa, sus juegos... (Dussel, 1983, p. 137).

Porque: «Solamente un “templado”, en el sentido que no teme perder el confort, es un hombre temible que puede comprometerse en el riesgo de la liberación» (Ib.). Esta libertad frente al confort, se ubica en la lógica de los sistemas equivalenciales que propone Dussel a partir del establecimiento de relaciones humanas basadas en la fraternidad, colaboración y justicia y en el materialismo crítico (2014b, p. 166), según el cual la naturaleza debería ser tomada como materia de trabajo encaminada a satisfacer las necesidades de todos los hombres y no como enriquecimiento de pocos, precisando aún más: «las cosas importan en cuanto se fabrica con ellas, lo que el otro necesita en cuanto tal, más allá del sistema de necesidad vigente» (Ib.).

Teniendo en cuenta que la fenomenología hace referencia a lo que aparece, a lo que se manifiesta y que por lo tanto se queda referida a la máscara que cubre el rostro del Otro y que por lo tanto no devela su verdadera dimensión; la liberación implica abrirse a la revelación del Otro, a la epifanía, por lo tanto la liberación implicará en palabras de Dussel: «un epifenómeno, un vicario, una huella o rastro del ausente, del misterio, de un más allá que la presencia» (Dussel, 2014, p. 104); aún más: «La liberación no es una acción fenoménica, intrasistémica; la liberación es la praxis que subvierte el orden fenomenológico y lo perfora hacia una trascendencia metafísica que es la crítica total a lo establecido, fijado, normalizado, cristalizado, muerto». (Ib.).

Frente a otra crítica que se hace y se podría hacer a la liberación, atribuyéndole aspectos propios del anarquismo, especialmente en lo que tiene que ver con la búsqueda de una utopía tal vez irrealizable; el filósofo de la liberación si bien reconoce la generosidad que encarna el proyecto anarquista a su vez critica su sin sentido y su imposibilidad real; pero diferencia claramente los propósitos liberadores de la filosofía latinoamericana situándola en su carácter anárjico:

Anárquico es un proceso que no tiene principio conductor, racionalidad; proceso sin sentido. Así el anarquismo aunque tiene una inmensa generosidad es utópico, en sentido negativo, por cuanto no afirma un modelo posible como supuesto del proceso destructivo. Por el contrario, la liberación es anárjica (en griego significa: más allá del principio) por cuanto el origen de su metafísica actividad (es la actividad del respeto y la responsabilidad como su anterioridad pasiva) es el otro, el que está más allá del sistema, de la frontera del orden establecido (Dussel, 2014, p. 108).

La liberación, por lo tanto es el anuncio de una nueva realidad que «traspasa el horizonte del mundo, que abre la brecha, que perfora el muro» (Dussel, 2014, p. 108); es la nueva realidad en la que el oprimido deja de ser el que ha sido negado hasta ahora, alcanzando su afirmación a partir de la negación de una realidad, un sistema, que estuvo organizado para solamente permitir la afirmación de unos y la negación de muchos, porque desde la lógica y la cultura dominante esos muchos eran distintos, eran los de fuera, los desechados, los que no cuenta, los que con solo su presencia encarnan riesgos para los privilegios y seguridades de los del centro, como lo hacen hoy por ejemplo los migrantes del mundo frente a América o a Europa; legiones de hombres a los que se les cierra la puerta, es decir la frontera, porque su sola presencia interroga la seguridad de quienes están seguros protegidos por los muros y resucita el miedo que tienen de perder sus privilegios; por lo tanto, según Dussel, el proceso liberador implica dos momentos:

La liberación, acto del oprimido por el que se transforma, del reprimido por el que se expresa o realiza, tiene dos momentos. El doble momento pasa desapercibido en la mera dialéctica como negación de la negación. Negar la exterioridad del sistema es afirmar al sistema en su fundamento, por cuanto lo negado o determinado en el sistema (el oprimido) es el otro. Para poder negar lo negado en el sistema, es necesario antes efectuar la afirmación de lo que el oprimido es como exterioridad (dejó de ser otro de lo que nunca estuvo en el sistema, porque era dis-tinto, porque estuvo separado y afuera desde siempre). La liberación entonces, es una acción compleja constituida por un doble momento. Liberar es dejar la prisión (negar la negación) y afirmación de la historia que fue anterior y exterior a la prisión (la del preso antes de la cárcel). (Dussel, 2014, p. 109).

Sin embargo, alcanzar la liberación del oprimido, no se da mediante un acto mágico o espontáneo e inmediato; sino que implica un proceso en el que la toma de conciencia juega un papel fundamental para lograr desnaturalizar la condición en que se vive, descubriendo que esta condición no es producto de un ordenamiento natural o divino, sino fruto de la acción de los hombres y si es fruto de la acción de los hombres es por lo tanto susceptible de ser cambiado; sin embargo, aquel que ha sido prisionero de una visión ingenua y fantástica, por si solo no alcanzará su liberación, sino mediante la ayuda de otro, del intelectual, del maestro quien reconociendo en el Otro un sujeto, genera condiciones para que luche por su liberación; aquí radica el carácter pedagógico de la liberación, al estilo de lo planteado por Freire en la pedagogía del oprimido: «La liberación del oprimido la efectúa el oprimido, pero por mediación de la conciencia crítica del maestro, conductor: el intelectual orgánico y con y en el pueblo» (Dussel, 2014, p. 151).

3. Pedagogía liberadora

Freire dedicará especialmente a la pedagogía importantes reflexiones en las que irán apareciendo los rasgos que constituyen su pedagogía liberadora o la pedagogía del oprimido generadora de la educación como práctica de la libertad. Algunos de estos rasgos se sitúan necesariamente vinculados estrechamente a los oprimidos, en la búsqueda de la restauración de la intersubjetividad, profundamente humanista, es decir se trata de una pedagogía del hombre, la cual comprende dos momentos:

El primero, en el que los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y van comprometiéndose, en la praxis, con su transformación; el segundo, en el que, transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 1971, p. 24).

Este proceso pedagógico implicará necesariamente el enfrentamiento con la cultura de dominación, ya sea a partir del cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos o a través de la expulsión de los mitos que hacen parte de la estructura opresora y que no pueden seguir existiendo en la nueva estructura surgida con la transformación revolucionaria. Para Freire la liberación auténtica, que es «humanización en proceso» (Ib, p. 43), implica sacar a los hombres de la alienación, pero no es algo que se deposita en

ellos, sino que implica «praxis, acción, reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo» (Ib.).

La educación liberadora «no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quien el mundo "llena" con contenidos, no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo». (Ib, p. 43). Esta educación tampoco puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización del mundo y de las relaciones que se dan en él, debe ser una educación problematizadora y no bancaria, ha de ser comunicativa y no basada en comunicados. Por lo tanto el sentido de la educación liberadora «ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente» (Ib, p. 44). Al superar esta visión y las prácticas que se desprenden de ella, estaremos logrando superar también la contradicción educador-educandos como condición para que sea posible una relación dialógica; siendo este elemento el que marca el antagonismo entre la concepción bancaria y la problematizadora: «Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación» (Ib. p. 44). Siendo este un reto, porque aunque en el escenario escolar no podamos identificar el ejercicio del poder como totalitario, en la medida en que niegue y oprima al otro, no podemos desconocer ciertas prácticas que se podrían ubicar en la línea de la opresión en la medida en que descalifican, clasifican, silencian y representan al otro desde un lugar dominante y subjetivo, impidiendo la voz del otro, el develar su rostro y por lo tanto el diálogo.

Esta es una condición indispensable para alcanzar una educación problematizadora: superar la contradicción entre el educador y los educandos, mientras esto no sea posible, seguiremos situados en prácticas que corresponden a una educación bancaria situada al margen del diálogo, en el que el educador y el educando aparecen uno enfrentado al otro siguiendo la fórmula: educador del educando y educando del educador, mientras que en la educación problematizadora se dará lugar a una nueva relación que se puede sintetizar en: «educador-educando, con educando-educador» (Ib.). En esta nueva concepción, el

educador ya no es el que es exclusivamente depositario del saber, sino que al educar también está siendo educado por otro, transformándose los dos en «sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas» (Ib, p. 44). Surgiendo uno de los planteamientos más contundentes de esta pedagogía en la cual: «ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador». (Ib.).

La educación como práctica de la libertad implica la superación de la concepción del hombre como ser abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo y la negación del mundo como realidad ausente de los hombres; en esta nueva concepción las relaciones conciencia y mundo se dan simultáneamente: «No existe conciencia antes y mundo después y viceversa» (Ib, p. 45). La educación problematizadora además implica la superación de la concepción bancaria en la cual «el educador va "llenando" a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos» (Ib. p. 46); a cambio los educandos deberán ir «desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso» (Ib.). Por lo tanto el propósito será «establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción». (Ib.).

Teniendo en cuenta que a través de la educación problematizadora los educandos van percibiendo críticamente cómo están siendo en el mundo; este es uno de los elementos contradictorios con referencia a la educación bancaria, la cual «insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, mitifican la realidad». (Ib, p. 47); mientras que la problematizadora busca permanentemente desmitificarla, desnaturalizarla. Otros rasgos tanto de la educación bancaria, como de la problematizadora, planteados por Freire, serían:

La primera es "asistencial", la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la "domestica" negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la

liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora (Ib.).

La concepción problematizadora «reconoce a los hombres en permanente devenir, como seres históricos, seres que “están siendo”, seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos» (Ib.); mientras que la educación bancaria en su concepción y en sus prácticas los desconoce y los trata como tales, en ese sentido cualquier anomalía en el proceso educativo es tratada como si fuera una fatalidad y como si no tuviera la posibilidad de mejoramiento, desconociendo el carácter histórico de los hombres y mujeres. Al respecto en este sentido se puede recalcar junto a Freire:

En tanto la concepción "bancaria" recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica "bancaria", al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria. La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada (Ib, p. 47).

Freire analiza el ejercicio del poder y la administración que se hace de él, sin embargo desde una postura crítica se cuestiona la manera como éste es ejercido por unos prohibiendo que los otros sean y la manera como unos ejercen su poder para tener más, en detrimento de los demás, robusteciéndose los primeros a costa de aplastar a los segundos. Frente a esta situación, la concepción bancaria simplemente busca suavizar las condiciones anteriormente descritas, mientras que para la educación liberadora la solución va de la mano con la emancipación de los oprimidos, la cual a nivel educativo tiene que ver con la superación de la falsa conciencia del mundo que impulse a su transformación:

Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación. Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador "bancario", supera también la falsa conciencia del mundo (Ib, p. 48).

Una de las razones por las cuales la educación problematizadora es tan difícil de aceptar por parte de los opresores o por quienes en alguna medida tienen algún rezago o herencia de los métodos de ellos, es porque continuamente está problematizando las prácticas, las

pone en sospecha: «Ningún "orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: "¿Por qué?"» (Ib, p. 49). A su vez la educación problematizadora se convierte en riesgo para los opresores, porque desde su proyecto ella debe cumplir la función que ha sido preestablecida dentro de su orden productivo, al respecto asemeja Dussel la función que cumple la escuela con la función productiva, al estilo de una industria encargada de garantizar la formación de los ciudadanos para que asuman la funciones asignadas por la sociedad:

La "institución productiva" llamada *escuela* entrega al público la "mercancía" denominada *educación*: el que "se la lleva puesta" es el *alumno*. Ante las redes de la "industria del saber" pareciera sin embargo que su "consumidor", el educando, no está del todo satisfecho, como lo prueban las revueltas estudiantiles en cincuenta países en 1969, según informe de la UNESCO. De todas maneras el sistema educativo sigue cumpliendo su finalidad: 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 (Dussel, 1991, p.65).

Pero esta función no ha sido asignada recientemente, sino desde el pasado colonial en el que los europeos alienaron a los habitantes de los pueblos originarios de América llevándolos al convencimiento de que su cultura no tenía valor alguno, obligándolos a avergonzarse de ellos mismos. Por lo tanto generar otra educación implica liberarse de la impuesta, acabando según Dussel con la era escolar diseñada por la burguesía, la cual según el filósofo es como un síndrome pedagógico a través del cual desde la colonia se alienó al perteneciente a la cultura popular, se le generó una conciencia de culpabilidad y de incultura:

Es necesario terminar con la "era escolar" que inició la burguesía moderna europea y que definió Rousseau con su *Émile*. Se trata de un verdadero "síndrome pedagógico" que hay que saber superar, en especial en nuestra América latina, región periférica y dependiente, donde la "escuela" es el sistema por el que se aliena al miembro de la cultura popular y no se le hace acceder a la cultura ilustrada (dejando en su subjetividad el gusto amargo del fracaso, pero, al mismo tiempo, la conciencia culpable de no ser "culto": se acepta entonces pasivamente el estado de opresión popular neocolonial) (Dussel, 1991, p.65).

Siendo esta una tarea de grandes dimensiones, teniendo en cuenta que dicho síndrome pedagógico circula desde los primeros años de escolaridad, hasta la universidad: «El "sistema educativo" que empieza con la *escolarización* que es elitista aunque sea

obligatoria y gratuita, culmina su lógica dominadora con las universidades, la ciencia y la tecnología y, por último y extensivamente, con los medios de comunicación» (Dussel, 1991, pp. 65-66). Con respecto a la función de las universidades en el sistema escolar impuesto en América Latina, Dussel llamará la atención sobre la función que cumplen para garantizar el orden instituido, para formar seres que se adapten a la sociedad de consumo a través de mantenerlos alienados:

Hasta ahora, en América latina, las universidades actuaron principalmente como agentes de mantención del orden instituido o, a lo máximo, de modernización refleja de sus sociedades". Ellas son el remate 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 nacionales oligárquicos. El sistema político que asegura gracias al aparato militar la protección neocolonial, y por la explotación económica produce el subdesarrollo, logra con la universidad la alienación cultural de las naciones periféricas (Dussel, 1991, p.66).

A su vez alertará sobre el riesgo que tiene para la cultura imperial ciertas facultades a través de las cuales se cultive una conciencia crítica: «Por ello es un peligro para el Imperio las facultades de ciencias humanas, especialmente de sociología y psicología, que permiten tener conciencia crítica. (Dussel, 1991, p. 66).

Buscando sacar a la luz los fundamentos epistemológicos que han sustentado la pedagogía de la dominación en un lugar concreto como el de la cultura occidental, a partir de la mirada crítica de Enrique Dussel, podemos encontrar algunas pistas, a las cuales dedicaremos algunos párrafos. Tomando como referencia a los clásicos griegos, Enrique Dussel, inicia su reflexión en torno a la pedagógica de la dominación, partiendo de la concepción platónica del eros, la cual, según el filósofo de la liberación, se ubica dentro de la lógica de la totalidad, la cual tal como se ha venido planteando está basada en el desconocimiento, en el ocultamiento, en la negación del Otro, porque la totalidad se identifica como lo infinito y único posible, por lo tanto no hay nada más allá de mi horizonte; y con relación al eros, hace referencia al amor a lo mismo:

A partir de Platón, el eros es el amor a "lo mismo" y por ello se quiere tener el hijo, porque es "lo mismo". Platón, cuando considera el problema de las Ideas eternas, señala que el eros no es solamente amor a los cuerpos de hombres y mujeres, sino que el eros es el amor a lo supremo y divino; es el amor a las Ideas (amor a "lo mismo") (Dussel, 1983, p.155)

Por otra parte con respecto a la pedagógica se planteará:

El discípulo ha olvidado las Ideas, pero lo olvidado no deja de ser. La tarea del maestro -dice Sócrates- es hacer recordar lo olvidado (reminiscencia), para que “lo mismo” olvidado llegue a ser “lo mismo” presente. En una frase, que “lo mismo” permanezca “lo mismo”. De tal manera que al alumno se le repetirá, se le permitirá que recuerde (memoria) “lo mismo”, y eso mismo es lo que él ha contemplado como alma entre los dioses antes de nacer (Dussel, 1983, p.156).

Y ahondando aún más arreciará su crítica a la concepción socrática que encarna características de pedagogía dominadora y de la mismidad:

Lo que pasa es que Sócrates, sutilmente, con sus preguntas, pretende que se llegue a la comprensión de las ideas griegas haciéndole creer a su discípulo que son divinas. Esto es característico en la pedagogía dominadora; presentar su idea (una de tantas) como única y divina. Esta es, justamente, la dominación. (Dussel, 1983, p.156).

En igual sentido de la mismidad, el filósofo situará la pedagógica de la dominación y en concreto su reflexión en torno a la ontología, teniendo en cuenta que la formación del recién llegado, de quien representa al hijo, desde la ontología de la totalidad se buscará que llegue a ser lo mismo, la repetición del padre, el recuerdo del padre:

El hijo es comprendido como “lo mismo” por el maestro, el filósofo, el político o el padre, quienes producen en el educando “el recuerdo de lo olvidado”. La dominación pedagógica es rememoranza, memoria. De ahí que Hegel termine su obra la Fenomenología del Espíritu, diciendo que al fin el saber absoluto es Erinnerung; un “ir hacia adentro”, un “recuerdo”. (Dussel, 1983, p.156).

La búsqueda de que el otro sea lo mismo, se situará en el eterno retorno que plantearan otros filósofos como Platón, Nietzsche; pero con la gravedad que implica la no apertura a lo nuevo, al futuro histórico, y que en el campo de los saberes, algunos autores como Boaventura De Sousa Santos denominarán el “epistemicidio”, es decir el aniquilamiento, la negación de la existencia y validez de otros saberes: «El hecho de interpretar el saber como recuerdo, como repetición de “lo mismo”, niega la apertura a lo nuevo o al futuro histórico. Si el pensar es recordar “lo mismo” ya sabido. ¿Cómo podría darse algo dis-tinto?». (Dussel, 1983, p. 156)

A nivel pedagógico, en el caso específico latinoamericano, la estrategia de dominación hunde sus raíces desde la llegada de los europeos a este territorio, en el que se parte de aplicar la tabula rasa desde la cual no hay absolutamente nada que sea válido reconocer en

los pueblos originarios; empezando por bautizarlos como indios, por desconocer su cultura, su pedagogía y sus tradiciones, al respecto dice Dussel:

Veamos el caso concreto de América latina. El indio tenía una cultura, una pedagogía y tradiciones propias. Cuando llega el español las considera nada y se siente responsable de civilizar al indio dándole lo propio, hispanizándolo. Se le enseña castellano, se lo integra a la ciudad en la que traza calles y cuadras, pretende convertirlo al cristianismo y, de este modo, destruye todo lo que el indio es. Le enseña “lo mismo” que el español es y no lo respeta en su alteridad. Pese a que muchos misioneros los respetaron el gran embate de la conquista fue un dominar imponiendo “lo mismo” (Dussel, 1983, pp. 156-157).

La negación de la cultura del Otro, del que llamaron “indio” para continuar con lo mismo, con lo ya conocido, se sitúa en la condición de horfandad que es necesaria, desde la pedagogía de la dominación porque debe cortar toda relación con su madre-cultura, para poder ser educado por el Padre-Estado –el de la revolución francesa- en realidad no importa que tenga padre y madre y si bien los debe honrar, pero solamente obedecerá al preceptor burgués, por lo tanto tal como plantea el filósofo de la liberación, en este momento, el contrato erótico y el contrato social o político se han hecho contrato pedagógico. El Estado, el Leviathan de Hobbes desde el cual el ciudadano ha renunciado a sus derechos en aras de la voluntad general, ese mismo Estado se arroga la educación del hijo ante el cual la familia y la cultura popular no tienen nada qué decir ni enseñar. Así nace la «“institución pedagógica” moderna, la escuela del Estado burgués, imperial, neocolonial que niega a la cultura medieval en Europa y a la popular, periférica y autóctona latinoamericana» (Dussel, 1991, p. 33). Se hace contrato pedagógico, en la medida en que el eurocentrismo metropolitano –del que habla Dussel- convierte en fetiche la vida cotidiana europea y todas sus ciencias (Dussel, 2014b, p.299), buscando garantizar la extensión de la cultura burguesa emergente en todas las colonias y de este propósito el Estado preceptor, obliga a su discípulo «a que sea o se comporte como un huérfano y que le obedezca en todo» (Dussel, 2014a, p. 148).

Desde estos presupuestos en los cuales el educando huérfano es educado en libertad partiendo de su libertad de condicionamientos es de donde surgen las categorías que serán usadas por pedagogos que Dussel llamará eminentes representantes de la civilización europeo-ruso-americana y entre los que se ubican Johann Pestalozzi, John Dewey o María Montessori y la intencionalidad de su pedagogía dominadora en nombre de un proyecto

nunca confesado que se esconde detrás de planteamientos como: «así como veo crecer el árbol, veo crecer el hombre. Desde antes de su nacimiento se encuentran en el niño los gérmenes de las disposiciones que se desarrollarán en él por el hecho mismo de que vive» (Dussel, 1991, p. 35), «es el maestro el que crea la mente del niño (...) es el maestro el que tiene en sus manos el desarrollo de la inteligencia y la cultura de los niños» (Ib, p. 36), «la función de la pedagogía es estudiar el camino por el cual un grupo social dirige sus miembros inmaduros a su forma social propia» (Ib.). La crítica a estos eminentes pedagogos de la modernidad radica en el carácter ideológico que encarna su proyecto que identifica la naturaleza –la cual será el referente a seguir, como lo planteado en “El Emilio” de Rousseau- con el proyecto de la burguesía en lo que tiene que ver con sus valores, estilo de vida y hasta ideales; siendo doblemente ideológico porque: «disfraza a la burguesía de naturaleza y porque no da conciencia crítica de este descubrimiento» (Dussel, 2014a, p. 148); y al adoptar como natural e ideal el proyecto burgués, dichos pedagogos no harán sino «continuar en el mismo camino ideológico, perfeccionando el proceso de domesticación con técnicas más modernas aún» (Ib. p. 149).

Es de esta forma en que las instituciones burocráticas educativas y de comunicación de masas introyectarán científicamente a partir de estas pedagogías la ideología dominadora. La cultura imperial ilustrada se transforma así en represora. «Las instituciones pedagógicas son las que permiten que la cultura domine la peligrosa inclinación agresiva del individuo, debilitando a éste, desarmándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior como una guarnición militar en la ciudad conquistada» (Dussel, 1991, p.37). A este conjunto de elementos pedagógicos Dussel llamará el ego magistral constitutivo dominador cuya primera tarea comenzaron a cumplir los conquistadores de América desde 1492, el cual tiene fuerza en la medida en que quite como primera medida la dignidad cultural a los oprimidos

Sin embargo, pese a que hoy existen políticas, modelos, paradigmas y prácticas concebidas desde estas herencias dominadoras, nuestra intención aquí será mostrar algunas pistas que desde los planteamientos de Freire y Dussel permiten vislumbrar lo que desde sus ideas podemos llamar como pedagogía liberadora, educación para la libertad o educación crítica

y problematizadora; en la cual tanto el maestro como el discípulo tienen gran protagonismo y responsabilidad a partir de su concienciación del lugar que ocupan y del sentido político de su oficio, en el análisis de la sociedad en el que se ubique tanto el centro como la periferia y los intereses que se pretenden. A propósito:

¿En qué consistiría una liberación pedagógica? En primer lugar, en la toma de conciencia por parte del maestro de ser parte de una cultura dominadora. Este problema planteado en el plano internacional, debe tomar en cuenta que hay un “centro” cultural (Estados Unidos, Europa y otros) y una periferia. En la periferia, hay un grupo (somos algunos de nosotros) que constituyeron una oligarquía cultural. Somos -diría Paulo Freire “oprimidos sub-opresores”, es decir, repitiendo al centro, le enseñamos al pueblo “lo mismo”, ya esto le llamamos “enseñanza obligatoria y ‘gratuita’”. Como si fuera poco enseñarle lo que no le interesa, cómo habríamos todavía de cobrarles. (Dussel, 1983, p.157).

De los primeros que han de tomar conciencia y buscar ser coherentes y llevar a la práctica elementos propios de la pedagogía liberadora, deberán ser los maestros; teniendo en cuenta que muchas veces son los primeros que ocultan –consciente o inconscientemente- la cultura propia y terminan siendo –dice Dussel- espejos del centro y desarrollando estudios de otras culturas que bien pueden haber tenido un aporte importante en la cultura universal, cuando ni siquiera sabemos quiénes somos nosotros mismos:

Esta pedagogía liberadora se vuelve en contra de nosotros mismos, al hacemos pensar que éramos los aristócratas alienados dentro de nuestra cultura ilustrada. Nos muestra que éramos espejos del “centro” y alienados del pueblo. Nuestro pueblo es la única garantía de autenticidad, en tanto que nosotros ya no sabemos en qué somos auténticos y en qué somos inauténticos. (Dussel, 1983, p.159)

Es triste, pero es real. No sabemos quiénes somos, ya ese pueblo simple que sabe quién es, no lo dejamos hablar; desconfiamos de su palabra, nos burlamos de su arte, envidiamos sus riquezas y los consideramos vagos que no hacen nada. Lo que ocurre es que negamos sus valores, porque nos sentimos orgullosos de los nuestros y los consideramos únicos. Como alumnos de Universidad, debemos inscribirnos en el curso que más ignoramos y que podríamos llamar “Cultura de la periferia y del oprimido”. Conociendo y comprendiendo esa cultura, recién podemos ser maestros de algo. (Dussel, 1983, p.159).

Por su parte Freire nos plantea el dilema en el que se mueve la educación y todo educador; o se opta por una educación para el cambio y la libertad, la cual tiene como condición previa liberarse de la alienación y todas sus implicaciones y consecuencias, o se mantiene una educación para la domesticación y la alienación:

La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros, Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una "educación" para la "domesticación" alienada y una

educación para la libertad. "Educación" para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto. (Freire, 1967, págs. 25-26).

En el proceso pedagógico, el maestro tiene el deber de escuchar la voz del Otro, la voz del discípulo: «Es en esa posición de libertad y servicio gratuito, 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» (Dussel, 1991, p.50).

Por lo tanto, ser verdadero maestro, según Dussel, implica escuchar al discípulo primero con su palabra interpelante, provocante, objetante; solo aquel que es capaz de escuchar al Otro con paciencia, en un acto de amor, es el auténtico maestro: «Saber escuchar al discípulo es poder ser maestro; es saber inclinarse ante lo *nuevo*; es tener el *tema* mismo del discurso propiamente pedagógico» (Dussel, 1991, p.50). A su vez, planteará algunas características del auténtico maestro: «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» (Ib.). El verdadero padre-maestro, debe partir del reconocimiento de un a priori en el ejercicio pedagógico: se trata del a priori de la escucha de la voz del hijo- discípulo, del Otro, pero solo es posible su revelación, en el silencio del maestro:

El *a priori* de toda pedagógica es el "escuchar-la-voz-del-discípulo", su historia *nueva*, su *revelación*, lo que porta la generación sin repetición posible, porque es única. El padre liberador no el padre edípico, permite que el niño sea parido en normalidad (salida del útero), se le corte el cordón umbilical (primera autonomía), supere la lactancia por el destete, salga de la casa hacia el juego y la escuela, pero no desde el proyecto paterno-materno sino desde el pro-yecto filial, meta-físico, que se ha revelado en el *silencio del maestro* (Dussel, 1991, p.51).

Y agrega: «el maestro que escucha la voz del joven, el Estado que educa a su pueblo y juventud, debe saber guardar silencio por un tiempo, debe dejar que cumpla la juventud su responsabilidad histórica» (Dussel, 1991, p.52). Lo cual no es fácil, teniendo en cuenta la desconfianza y el riesgo que lo nuevo implica para los adultos que pretenden conservar lo establecido, lo acostumbrado, lo institucionalizado:

Los adultos pronto piensan que todo es puesto en peligro: en verdad sólo el “todo” como “sistema represor” es lo puesto en peligro. El peligro está en el sistema represor porque él mismo dominó al pueblo (la madre) y por ello se interpuso (entre pueblo y juventud) para reprimir en el joven el amor a su pueblo libre. (Dussel, 1991, p.53)

Tomando como referencia la herencia de los incas y los aztecas, Dussel llamará a seguir el ejemplo de sus maestros los amautas y tlamatines, quienes con sus actos encarnan los verdaderos maestros a seguir:

El maestro, desde los *amautas* de los incas o los *tlamatines* de los aztecas en América latina, se inclina con sagrada veneración ante el nuevo, el débil. Es por ello que los primitivos sabios eran al mismo tiempo observadores de la naturaleza, inventores de las artes y ciencias, médicos y arquitectos, abogados y fiscales de los tratados injustamente. Todas las profesiones las cumplía en las primeras ciudades neolíticas el sacerdote o el sabio (Dussel, 1991, p. 50).

Siguiendo las indicaciones de los tlamatines y amautas; no es posible imaginar en el proceso educativo generado a partir de ellos, la imposición ciega al recién llegado; sino todo lo contrario, la veneración ante lo nuevo; tal vez en esa lógica se ubica la propuesta de la “educación para la libertad” y para el cambio, la cual implica pensar la educación junto al hombre concebido como sujeto, una educación que se construye con y no para; contrariamente una educación para la domesticación se sitúa en el campo de la adaptación del hombre como objeto a una serie de requerimientos definidos previamente y en los que ya están predeterminados sus resultados:

Mientras en la práctica “bancaria” de la educación, antidualógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es “depositado”, se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus “temas generadores”. Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose (Freire, 1971, p. 69).

La concepción de la educación como práctica de la libertad solo es posible a partir de la dialogicidad, la cual no se logra en la medida en que uno se imponga al otro, en la medida en que alguno intimidado por el otro se vea condicionado a mantenerse en el silencio y en el mutismo: «La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él» (Ib. p. 57).

Otros rasgos tanto de la práctica dialógica y la educación que se genera con ella hacen referencia a su carácter colectivo, interdisciplinario, investigativo y generador de conciencia. En ella es importante el trabajo en equipo, la reflexión interdisciplinaria generadora de problemas, no de disertaciones, generadora de temas para la discusión y si bien son importantes los contenidos programáticos, éstos no son «finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas» (Ib.).

Sin embargo, esta educación implica riesgos y especialmente valor y se sitúa muy bien en la reflexión que adelantamos a partir de la resistencia y la emancipación; implica emancipación porque busca descolonizar el saber, descolonizar la cultura, desalojar la invasión a que ha sido sometido. Implica resistencia porque no solamente se opone a una visión de educación caracterizada por la transmisión, por la imposición, la incomunicación; pero no solo se opone sino que plantea una educación alternativa guiada por el diálogo, la democracia, la crítica.

De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del «yo me maravillo» y no sólo del «yo hago» (Freire, 1967, p. 88).

Freire sitúa la educación como un cambio de actitud, como la posibilidad para crear condiciones más democráticas, como una sustitución de hábitos pasivos por otros que impulsen la participación. En general la educación se sitúa como una fuerza en el momento de transición de una sociedad cerrada a una más democrática y a nivel de cada persona plantea: «Educación que pusiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica». (Ib. p. 102). Pero se pregunta: ¿Cómo lograr esa educación? ¿Cómo superar la ingenuidad y la actitud mágica a la hora de enfrentar la realidad y comprometerse frente a ella?

Nos parece que la respuesta se halla en: a. Un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico; b. Una modificación del programa educacional; c. El uso de técnicas tales como la

reducción y codificación. Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialogal y participante (Ib. pp. 103–104).

Con respecto a la enseñanza, Freire planteará algunas reflexiones desde las cuales se invita no solo a superar la enseñanza como transferencia de los contenidos que han sido apropiados por el profesor fruto de su experiencia con los alumnos, los cuales pasiva y dócilmente los reciben; pero tampoco se trata de quedarse estáticos girando en torno al saber previo del educando; para el pedagogo enseñar significa ponerse en camino: «No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil» (Freire, 1993, p. 66-67). Y si bien se parte del saber del Otro, no implica quedarse en él, dirá el pedagogo.

Pero no podemos olvidar que la práctica educativa implica riesgos, que la verdadera educación estimula el riesgo, porque es imposible pensar en un verdadero aprendizaje que encarne cambios de comportamiento, de maneras de pensar, de ver la realidad, de situarse e intervenir ante el mundo:

Ante los cambios de comprensión, de comportamiento, de preferencias, de negación de valores hasta ahora respetados, no podemos limitarnos a acomodarnos ni tampoco a sublevarnos de manera puramente emocional. En este sentido, una educación crítica nunca puede prescindir de la percepción lucida del cambio que, incluso, revela la presencia interviniente del ser humano en el mundo (Freire, 2010, p. 42).

Finalmente, es necesario señalar junto a Freire el sentido que tiene la educación con relación al mundo, concebido como proyecto, en el que se sitúan los seres humanos, los cuales son concebidos también como proyectos para el mundo:

La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres han aprendido que, aprendiendo, se hacen y se rehacen, porque las mujeres y los hombres han sido capaces de asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben, de saber mejor lo que ya saben, de saber lo que aún no saben. 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” (Ib, p. 50).

Por otra parte, la praxis pedagógica dominadora a diferencia de la praxis liberadora, se funda en la convicción de que: «no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido: palabra óptica del sistema vigente, el del preceptor rousseauniano» (Dussel, 1991, p. 92). A su vez hace referencia al papel del maestro y del discípulo dentro de la cultura dominante y por lo tanto de la praxis dominadora: «El buen educador cumple

la cultura vigente-dominadora; su praxis está en concordancia con el pro-yecto tenido por todos (los dominadores) como natural (aunque no se cuestiona si es un pro-yecto imperial)» (Ib.). A su vez el “buen maestro” busca transmitir las virtudes que hacen parte del ideal de “buen estudiante” en concordancia con esta concepción: «Sus virtudes son aquellas que todos aplauden. El *buen* alumno simplemente debe atenerse a repetir la conducta normal de su preceptor y recordar todo lo que se le enseñe en las aulas». (Ib.).

Pero además agrega Dussel algunas “virtudes” que hacen parte del “buen” maestro al servicio del proyecto dominador, el cual partiendo de naturalizar el proyecto dominante cree que imponiendo dicho proyecto y los aspectos que hacen parte de él, honestamente está cumpliendo su misión, sin darse cuenta que está negando la exterioridad del Otro, al cual considera como una tabula rasa:

En realidad todas las virtudes del "honesto" maestro del sistema pedagógico vigente, que enseña desde la "naturaleza" (sin tener conciencia que la naturaleza es el pro-yecto dominador de la cultura imperial, gerencial, ilustrada, etc.), son corruptores vicios mistificados dentro de la burocracia docente, castradora del niño, filicida. El "honesto" maestro del sistema vigente es la mediación sádico-masoquista del ocultamiento de la exterioridad. ¿Cómo habría de descubrir a los discípulos el sentido real de los entes si el mismo pro-yecto que acepta y desde el cual enseña teóricamente encubre al hijo, juventud y pueblo como Otro, y sólo lo acepta como no-ser, como nada, como *tabula rasa*, como huérfano, como ignorante, como materia a ser formalizada: *como objeto*? (Dussel, 1991, p.94).

Frente a la praxis de dominación, que aparece reflejada en la práctica y en los discursos del maestro que sigue consciente por opción o fruto de su conciencia ingenua, mágica o fanática¹³ frente al proyecto dominante, del cual se ha hablado anteriormente y frente al cual Dussel plantea la Praxis de liberación pedagógica, desde la que se reconoce la palabra del Otro porque se basa en el amor, en la justicia, en el servicio, en la praxis analéctica:

Muy por el contrario, la *praxis de liberación pedagógica* se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética. La cultura liberadora, revolucionaria y

¹³ Según Paulo Freire en “la educación como práctica de la libertad”, la conciencia ingenua se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada. La conciencia mágica por su parte capta los hechos otorgándoles un poder superior al que tienen, sometiéndose dócilmente a ellos. Y la conciencia fanática cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional, al acomodamiento, ajuste y adaptación.

futura, se practica como *êthos* de amor-de-justicia gratuito, como *servicio*, como praxis analéctica que es la respuesta a la palabra ana-lógica. (Ib.).

En la praxis pedagógica-liberadora, la relación no es dialéctico dominadora sino analéctico liberadora, el silencio del otro se supera frente a la escucha de la voz del Otro, la cual es exigencia; algunas diferencias entre estas dos praxis son ilustradas por Dussel de la siguiente manera: «Dia-léctico dominadora Ana-léctico liberadora/Actitud conquistadora versus actitud co-laboradora/Actitud divisionista versus actitud convergente/Actitud desmovilizadora versus actitud movilizadora/Actitud manipuladora versus actitud organizativa/Actitud invasora cultural versus actitud creadora» (Dussel, 1991, p.101). Ampliando un poco más lo referente a la analéctica, se puede decir siguiendo a Dussel que ésta es la denominación propia del «método de pensar latinoamericano» (Dussel, 1983, p. 185), el cual se caracteriza por ser el camino a través del cual surge el pensar, pero no cualquier pensar, sino el pensar como ruptura, crisis de la cotidianidad: «En el día en que alguien comienza a pensar lo que antes aceptaba al igual que todos con la seguridad más absoluta, en ese día se produce la ruptura a la cotidianidad» (Ib. p.186). En otro sentido, la analéctica también «quiere indicar el hecho real humano por el que todo hombre, todo grupo o pueblo se sitúa siempre “más allá” del horizonte de la totalidad» (Dussel, 2014^a, p. 238), siendo precisamente su punto de partida la exterioridad y por lo tanto apartándose de la identidad e identificándose con la separación, la distinción. La analéctica implica saber escuchar la palabra del otro y hasta jugarse la vida por él, el momento analéctico se caracteriza porque «la totalidad es puesta en cuestión por la interpretación provocativa del otro» (Ib. p. 239) fruto de la conciencia ética y si bien es crítica y superación de la dialéctica no la niega: «simplemente la subsume, la completa, le da su justo y real sentido» (Ib. p. 240).

Dussel señala la importancia que tiene en el proceso la liberación cultural teniendo en cuenta que la pedagogía dominadora desde el hogar, la escuela, los medios, la iglesia; ha buscado promover una cultura de la conquista del Otro en el que se promueve su pasividad y conformidad acrítica; por lo tanto la educación liberadora implicará empoderamiento, pero este es un proceso no es nada fácil, teniendo en cuenta que para lograrlo hay que desarmar el sistema sobre el que se sostiene y que ha logrado influir en los escenarios antes

mencionados, a fin de que surja la conciencia colectiva, de clase y de pueblo, para la transformación:

Lo que pasa es que para con-struir antes hay que *des-armar* lo que el sistema le había impuesto (no sólo "puesto"). Ese momento des-armante es lo que hemos llamado la "destrucción" asumptiva. Es decir, se trata de que se debe negar la negación que se había producido por la pedagogía de la dominación en el niño, joven, pueblo. En efecto, la pedagogía dominadora (desde el hogar, la escuela, la universidad, ciencia y tecnología, medios de comunicación masiva; sea desde el imperio, la oligarquía nacional, etc.), tienden a "conquistar" prosélitos, miembros, títeres que por el número y pasividad den masa al poder establecido. Para conquistar al Otro es necesario "dividirlos", separarlos, aislarlos, no permitirles conciencia de grupo, de clase, de pueblo (Dussel, 1991, p.101).

A su vez la educación – siguiendo a Freire- debe facilitar la reflexión en torno al ejercicio del poder, debe buscar el empoderamiento de todos aquellos que fueron y siguen siendo silenciados desde la colonia hasta hoy, mediante la imposición de una cultura y una serie de mecanismos que llevaron a que quienes no eran poseedores de las tierras y de quienes quedaran excluidos de la participación en el ejercicio del poder, lo que ha producido como consecuencia una organización económica, política y social que no solo se evidencia en la distribución de las tierras y de los bienes en general sino de los beneficios que produce la economía del país, en la formulación de las políticas estatales, en el control sobre los medios de comunicación, en la organización de las ciudades.

4. Emancipación y Resistencia

Condición previa para alcanzar la liberación.

Aunque ya se aclaró el sentido liberador que comprende tanto la filosofía como la pedagogía en Dussel y en Freire, y que es la fuerza que sigue dando validez a sus ideas pese a haber sido formuladas años atrás; sin embargo, uno de los aportes que queremos plantear en este trabajo, es precisamente la necesidad de develar otras categorías en torno a las cuales se articulen otros elementos que nos lleven a concretar ese horizonte que siempre seguirá siendo la liberación, pero que tal como la hemos podido percibir en las ideas de los dos pensadores latinoamericanos, podrían quedar planteadas más como una utopía, una esperanza, más que en una realidad; por lo tanto en adelante se buscará atarlas a una posibilidad más cercana hablando de emancipación y de resistencia y otros elementos que

se articulan a ellas, como mediaciones para alcanzar la liberación, eso sí buscando no caer en la tentación del “síndrome de la meseta” de creer que se ha llegado a la cima cuando apenas se está escalando. A su vez es posible que con relación a otras categorías debamos siguiendo a los mismos autores resignificar o tal vez enriquecer su sentido desde sus últimos textos; a propósito, por ejemplo con relación al lugar desde el cual se inspira este trabajo, como es el otro y la periferia; diríamos que si bien la periferia será el lugar opuesto al centro fruto de «la experiencia de dominación de otros pueblos y de la opresión cultural sobre otros mundos» (Dussel, 2014^a, p.19); lo cual en nuestro caso latinoamericano se dio hace más de cinco siglos, con las ya mencionadas consecuencias; dicha relación centro-periferia, también se sitúa hoy en el proceso de «acumulación del capital en el centro metropolitano» (Dussel, 2014b, p. 169) a partir del establecimiento de relaciones que si bien nacieron desde el colonialismo, siguen presentes en un pequeño grupo de países centrales caracterizados por la sobreacumulación de capital, frente a muchos caracterizados por su «retraso estructural que se estabilizará como subdesarrollo» (Ib. p. 170), como consecuencia de la imposibilidad de acumulación de capital, de la destrucción de sus técnicas propias artesanales y preindustriales y la imposición de tecnologías que desconocen la propia cultura y finalmente por la trascendencia de las riquezas hacia el centro.

A propósito, Enrique Dussel planteará el debate frente al sentido y diferencias que se deben establecer al hablar de liberación o de emancipación; al respecto en las 16 Tesis de Economía política (2014); en la introducción, citando a Negri y Hardt, dirá lo siguiente:

La distinción terminológica entre emancipación y liberación, tiene aquí un valor crucial: mientras que la emancipación lucha por la libertad de la identidad: la libertad de ser quien verdaderamente (ya) eras, la liberación apunta a la libertad de la auto-determinación y auto-transformación: la libertad de determinar lo que (nunca había sido y) puedes devenir (Negri y Hardt en Dussel, 2014b, p.13).

Y complementa en el mismo lugar, el filósofo de la liberación diciendo: «Se emancipa el hijo para ser como su padre, para llegar a ser lo que ya era; se libera el esclavo, para estar en un nuevo mundo en el que nunca estuvo» (Ib.). Es decir que desde este punto de vista se puede vislumbrar la complejidad del proceso liberador y tal vez los límites y posibilidades

del proceso emancipatorio. Estas ideas serán desarrolladas aún más en la parte II de las 16 tesis de economía política, cuando Dussel se refiere a la des-trucción y construcción creadora, planteando lo siguiente:

La praxis crítico-creadora que se ejerce en este momento es lo que hemos denominado liberación, con un sentido político fuerte, levinasiano, en la tradición de la redención de Franz Rosenzweig¹⁴, del *mesianismo* de W. Benjamin¹⁵, pero en nuestro caso inspirada en las luchas de *liberación* del Magreb¹⁶ o Centro América. El hijo realiza su emancipación con respecto al padre cuando llega a la edad adulta; el esclavo cumple su liberación del señor libre cuando alcanza su libertad. Hoy se usa la palabra emancipación para quitar lo crítico y político de la palabra liberación. La Filosofía de la liberación no es una filosofía de la emancipación (Dussel, 2014b, p.212).

Sin embargo, y pese a esta clara advertencia, teniendo en cuenta que en el campo educativo no existe un claro ejercicio del poder como dominante sino como hegemonía; lo que da lugar al reconocimiento de la educación como campo de debate, de combate en la búsqueda de ese objetivo planteado por los pedagogos críticos de hoy, desde el cual se busca transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes; tendrá validez hablar de la formación en la resistencia y la emancipación unidas, como condición previa para alcanzar la liberación, no siendo posible entender la una sin la otra, porque al analizar la manera como se evidencian las dos categorías en los actos humanos individuales y colectivos, una implica la otra o se producen complementariamente.

En este sentido hablar de actos de resistencia y emancipación, nos acerca a la manera como se materializa el pensamiento crítico en diferentes actos los cuales tienen un sentido político al buscar generar un nuevo orden o se ubican como liberadores al buscar una segunda emancipación: «Por otra parte, han surgido numerosos gestos de liberación, y en especial en América Latina, donde iniciando el siglo XXI pareciera que el pueblo latinoamericano comienza a ponerse de pie y se dispone a labrar el camino hacia su segunda Emancipación». (Dussel, 2014a, p. 16)

¹⁴ Franz Rosenzweig, filósofo y teólogo alemán, uno de los más importantes del siglo XX. Influyó en importantes pensadores como Walter Benjamin y Emmanuel Lévinas, entre otros. Colaboró con Martin Buber en la traducción de la Torá del hebreo al alemán.

¹⁵ La obra de Walter Benjamin conjuga las promesas de la liberación futura con la redención de un pasado opresivo y plantea el desafío de deuda hacia los vencidos.

¹⁶ Región del norte de África constituida por Mauritania, Marruecos, Argelia, Túnez y Libia.

En cuanto a la categoría resistencia, será abordada a partir de la crítica que se hace a la visión que se ha presentado de la conquista como: «hazaña prodigiosa realizada por un puñado de valientes que dominaba casi solo con su presencia» (Dussel, 1992, p.132). Y cómo estos valientes - se refiere a los “conquistadores”-, ejercieron una férrea resistencia a lo inhóspito, bárbaro y salvaje encontrado a su llegada; interpretación que tomando como referencia las “Crónicas de la conquista”, se logra evidenciar de manera diferente:

La oposición fue encarnizada y sistemática a partir del momento en que, pasada la sorpresa y confusión del encuentro, la creencia en la llegada de los supuestos dioses anunciados por la tradición es sustituida por la conciencia de la excesivamente terrenal naturaleza de los invasores. La resistencia es decidida y valiente, suicida a menudo, de aquellos hombres y mujeres [...] que luchan contra las armas de fuego, los caballos, los perros amaestrados *cebados en indios, cosa de grande crueldad, que los despedazaban bravamente* (Dussel, 1992, p. 132).

Más adelante Dussel planteará que la resistencia se siguió en la época colonial: «Es allí entonces donde esta figura (la "resistencia") fue seguida con toda claridad de otra figura, la del "fin del mundo", como conciencia compartida por el pueblo dominado de haber llegado al término de una época, y por ello, al comienzo de otra» (Dussel, 1992, p. 136). También señalará otras formas de resistencia que se desarrollaron entre las que se cuenta la resistencia de los esclavos, siendo evidencia de estas luchas los quilombos en Brasil o territorios liberados, que en el caso de Colombia se conocerán como Palenques:

La resistencia de los esclavos fue continua. Muchos de ellos alcanzaron la libertad por la lucha. Testimonio de ello son los "quilombos" en Brasil (territorios liberados, en algunos casos con miles de afro brasileños que desafiaron durante años los ejércitos coloniales) o las "costas del Pacífico" en Centroamérica (región de refugio y libertad de los esclavos británicos en Jamaica). El orden esclavista-colonial, sin embargo, respondía brutal y sistemáticamente a todo intento de fuga o emancipación (Dussel, 1992, p. 155).

Desde el punto de vista y lugar del dominante, el ejercicio de dominación que realiza sobre el dominado –el otro-, teniendo en cuenta la manera de concebir al otro como bárbaro, incivilizado; es de emancipación; esta será la justificación de la victimización que se hará del otro y la razón de ser del mito de la modernidad; desde el cual se hace necesario someter al otro, pese a las consecuencias y sufrimientos que deba soportar, los cuales serán tomados como costos necesarios para alcanzar la modernización:

De manera que la dominación (guerra, violencia) que se ejerce sobre el Otro es, en realidad, emancipación, "utilidad", "bien" del bárbaro que se civiliza, que se desarrolla o "moderniza". En esto consiste el "mito de la Modernidad", en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno

plena inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización (Dussel, 1992, p. 70).

Dirá Dussel que la misma lógica que se aplicó en la conquista de América; será la que se aplica en las guerras de hoy, justificadas desde la búsqueda de la aniquilación del “mal por el bien”; el bien representado por aquellos países del primer mundo que gobiernan, controlan y vigilan el resto, especialmente aquellos considerados Otros y por lo tanto riesgo para los intereses económicos, políticos, culturales y hasta religiosos, de los primeros:

La misma lógica se cumple desde la conquista de América hasta la guerra del Golfo (donde las víctimas fueron *los pueblos* indígenas y el Irak). Veamos este discurso tal como se desarrolló en el tiempo del nacimiento de la Modernidad, en la disputa de Valladolid en 1550, la más insigne de los últimos quinientos años, por sus consecuencias y actual vigencia (Dussel, 1992, p. 70).

Precisamente tomando distancia de este lugar: “el centro” y de estas lógicas dominantes, fruto de herencias coloniales o de la herencia del “mito de la modernidad”, es posible plantear otros lugares y otras lógicas, desde las cuales develar el rostro del Otro, el que hasta el momento había sido negado, oculto, representado como bárbaro y salvaje y sometido a la dominación o violencia, llegando a reconocer su lugar, su presencia, su mayoría de edad, su posibilidad y emergencia como sujeto.

Al respecto a continuación hablaremos tanto del lugar como del significado del Otro; los cuales se encuentran recogidos en otras categorías importantes tanto para la filosofía como para la pedagogía de la liberación.

5. Periferia

Lugar para el ejercicio de la resistencia y la emancipación

La periferia es una de las más importantes categorías presentes en la obra del filósofo Enrique Dussel. Al respecto debemos comenzar haciendo alusión a las palabras preliminares a la primera edición contenidas en el libro *Filosofía de la Liberación*; porque precisamente la periferia define el lugar desde donde se piensa el hombre, la vida, el mundo; el lugar desde donde ha surgido la filosofía latinoamericana: «Escrito desde la

periferia para hombres de la periferia, sin embargo, se dirige también al hombre del centro, como el hijo alienado que protesta contra el padre que se va haciendo viejo; es decir, el hijo se va haciendo adulto». (Filosofía de la liberación Enrique Dussel, 2014a, p. 11)

El filósofo de la liberación, recordará la génesis de la filosofía situada en la periferia y cómo en la medida en que el ejercicio filosófico se desarrolle desde este lugar seguirá ejerciendo su profetismo, su fuerza y su crítica; de lo contrario, sufrirá su degradación:

No advertidamente la filosofía nació en este espacio. Nació en los espacios periféricos en sus tiempos creativos. Poco a poco fue hacia el centro en sus épocas clásicas, en las grandes ontologías, hasta degradarse en la mala conciencia de las edades morales o, mejor, moralistas. (Dussel, 2014a, p.18).

Precisando aún más la idea anterior, Dussel dirá que el pensamiento crítico surge desde los oprimidos, desde la periferia y al dirigirse hacia el centro genera su muerte como pensamiento crítico, porque al refugiarse en el centro, termina pensando desde una totalidad, la única realidad posible, la del ser; desde este lugar lo demás, lo situado en la periferia será concebido como el no ser, la nada, lo bárbaro y sin sentido:

El pensamiento crítico surge en la periferia – a la cual habría que agregarle la periferia social, las clases oprimidas, los lumpen-, pero termina siempre por dirigirse hacia el centro. Es su muerte como filosofía crítica; es su nacimiento como ontología acabada y como ideología. El pensamiento que se refugia en el centro termina por pensarlo como la única realidad. Fuera de sus fronteras está el no-ser, la nada, la barbarie, el sinsentido, las lenguas primitivas, los mundos salvajes. El ser es el fundamento mismo del sistema o la totalidad de sentido de la cultura y del mundo del centro. (Dussel, 2014a, p. 21)

A la llegada de los españoles a América, los primeros desde su lógica de centro, no conciben a los pueblos originarios de estas tierras como “otros”, sino que desde su concepción buscará encontrar “lo mismo”, encubriendo todo lo diferente: «América no es descubierta como algo que resiste *distinta*, como *el Otro*, sino como la materia a donde se le proyecta "lo Mismo". No es entonces la "aparición del Otro", sino la "proyección de lo Mismo": “encubrimiento”» (Dussel, 1992, p.35).

Con respecto a la división del mundo en centro y periferia dirá Dussel que antes de la llegada de los europeos a distintos lugares del mundo, existían muchas comunidades humanas, las cuales después serán desconocidas desde la visión del “centro”: «En el siglo XV, las ecúmenes coexistentes antes de la conquista española eran las siguientes: los mayas

y los aztecas y los incas; el mundo latino y el mundo bizantino; el mundo árabe; la India y la China». (Dussel, 1983, p. 113).

Posteriormente, ante la expansión que Dussel llamará de “lo mismo”, los habitantes de estas comunidades serán puestos en cuestión desde los hombres de centro, los cuales pondrán en duda su condición humana:

No hay sino la expansión de “lo mismo”, habiéndose avasallado la exterioridad de todas las otras culturas u hombres que, hasta este momento, eran ecúmenes externas, coexistentes. Ahora, la cuestión está justamente en que este centro se ha creído único y ha creído que ser hombre es ser europeo. Por eso es que entonces se preguntaba: “¿son los indios hombres?”, “¿son los hindúes hombres?”, “¿qué son los chinos?” y esto se lo preguntaba desde su propio ser. Es decir que el hombre europeo medía o juzga a todos los demás hombres desde su propio proyecto (Dussel, 1983, p. 115).

Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, implementar esta filosofía desde la periferia no implica excluir al hombre de centro aunque sí superar tanto su lenguaje como su concepción machista, excluyente, segregacionista y demás; alcanzar el establecimiento de un diálogo mundial de la filosofía en el que estén recogidas todas las diferentes concepciones de pensamiento:

Escrito desde la periferia para hombres de la periferia, sin embargo, se dirige también al hombre del centro, como el hijo alienado que protesta contra el padre que se va haciendo viejo; es decir, el hijo se va haciendo adulto. La filosofía, patrimonio exclusivo del Mediterráneo, desde los griegos, y en la edad moderna sólo europea, comienza por primera vez su proceso de mundialización real. (Dussel. 2014. P. 11)

6. Develar el rostro del Otro, de la Otra

Con respecto al “Otro”, categoría que tiene gran importancia en la filosofía de Enrique Dussel, encontraremos profundas y extensas reflexiones. Una de ellas se sitúa en la negación del Otro como otro que hicieran los europeos a la llegada y encuentro con los seres pertenecientes a los pueblos originarios de estas tierras que llamaron América; y no son considerados otro, sino “lo mismo”, lo ya conocido e incorporado a su imaginario:

El “ser-asiático” -y nada más- es un invento que sólo existió en el imaginario, en la fantasía estética y contemplativa de los grandes navegantes del Mediterráneo. Es el modo como “desapareció” el Otro, el “indio”, no fue descubierto como Otro, sino como “lo Mismo” ya conocido (el asiático) y sólo re-conocido (negado entonces como Otro): “en cubierto” (Dussel, 1992, p. 31).

Continuando la idea anterior, si bien en otro lugar el filósofo de la liberación establece que para los europeos considerados el ser, los otros, serán el no ser; en este lugar, el ego moderno al confrontar el no-ego, será materia que ha de ser conquistada, colonizada:

El *ego* moderno ha aparecido en su confrontación con el no-ego; los habitantes de las nuevas tierras descubiertas no aparecen como Otros, sino como lo Mismo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como "materia" del *ego* moderno. Y es así como los europeos (o los ingleses en particular) se transformaron, como citábamos más arriba, en "los misioneros de la civilización en todo el mundo", en especial con "los pueblos bárbaros" (Dussel, 1992, p. 36).

Aún más contundentemente dirá Dussel, al respecto: «Europa ha constituido a las otras culturas, mundos, personas como ob-jeto: como lo "arrojado" (-*jacere*) "ante" (*ob-*) sus ojos. El "cubierto" ha sido "des-cubierto": *ego cogito cogitatum*, europeizado, pero inmediatamente "en-cubierto" como Otro. El Otro constituido como lo Mismo». (Ib.).

El otro representará en adelante lo irracional, y aunque no se pueda desconocer su origen común, si se le representa desde la racionalidad europea como irracional a partir de ciertas prácticas, comportamientos y creencias; cerrando la posibilidad de que llegue a ser:

Ese "Otro"; que es "lo Mismo", explica la pregunta de Fernández de Oviedo: "Estas gentes de estas Indias, aunque racionales y de la misma estirpe de aquella santa arca de Noé, están hechas irracionales y bestiales por sus idolatrías, sacrificios y ceremonias infernales". El Otro es la "bestia" de Oviedo, el "futuro" de Hegel, la "posibilidad" de O' Gorman, la "materia en bruto" para Alberto Caturelli: masa rústica "des-cubierta" para ser civilizada por el "ser" europeo de la "Cultura Occidental", pero "en-cubierta" en su Alteridad (Dussel, 1992, p.37).

Siguiendo con estos argumentos, debemos decir con Enrique Dussel que el mundo del otro fue representado como lo negativo y en lo más mínimo se pensó incorporar algunos elementos propios de los vencidos, pues la visión que se tenía del vencido, de su forma de vida, de sus prácticas y creencias hacían parte de lo satánico y pagano, mientras las creencias y prácticas de los vencedores eran divinas: «Todo el "mundo" imaginario del indígena era "demoniaco" y como tal debía ser destruido» (Dussel, 1992, p.57). Y aún más:

Ese mundo del Otro era interpretado como lo negativo, pagano, satánico e intrínsecamente perverso. El método de la tabula rasa era el resultado coherente, la conclusión de un argumento: como la religión indígena es demoniaca y la europea divina, debe negarse totalmente la primera, y, simplemente, comenzarse de nuevo y radicalmente desde la segunda enseñanza religiosa. (Dussel, 1992, p.57).

Pero el “Otro” será el interrogante permanente frente a la totalidad, demostrando que ésta no lo es todo, en Dussel, el otro es el rostro de alguien, el cual en la medida en que es experimentado como otro deja de ser cosa y es experimentado como persona, con su verdadero rostro, con su cara:

La totalidad no es todo, sino que más allá de la totalidad -dije- está “el Otro”. El Otro es el rostro de alguien que yo (si me permiten una palabra algo equívoca) “experimento” como otro; y cuando lo experimento como otro ya no es cosa, no es momento de mi mundo, sino que mi mundo se evapora y me quedo sin mundo ante el rostro del Otro (Dussel, 1983, p.85).

Y es tan cotidiano –explicará Dussel- porque la relación primera de cualquier hombre, de cualquier mujer es con los mismos de su especie, con los hombres, no con las cosas ni con la naturaleza, siendo el cara a cara la más originaria de todas las experiencias: «Nacemos en el útero de una mujer: relación con alguien; y cuando salimos a la luz del mundo, nos acoge en sus manos alguien; y lo primero que comemos no es algo, sino alguien» (Dussel, 1983, p. 87).

Esta concepción del “otro” está sustentada en una visión totalizante o correspondiente a la totalidad, desde la cual el otro no es, podemos plantear junto a Enrique Dussel que por lo tanto el otro es concebido como exterioridad y barbarie, lo cual no es nuevo, su origen se ubica desde la Grecia antigua:

El Otro que es interpelación es por ello exterioridad. Voy a llamar exterioridad a aquel ámbito que está más allá de la totalidad, porque es como el no-ser, es como la nada. Para los griegos, los que estaban más allá del muro de la ciudad (Heráclito llamaba al muro de la ciudad el lógos, el ser), de la Magna Grecia o de Anatolia (donde estaban Efeso y las pequeñas colonias griegas), los llamaban bárbaros. Lo que está más allá de la civilización es la barbarie, nos enseña un autor argentino del siglo XIX que escribió (Dussel, 1983, p.90).

Por otra parte en Freire, el Otro, hará referencia al oprimido, el cual a través de un proceso que el pedagogo denomina como de “invasión cultural” ha sido progresivamente dominado, excluido, silenciado; dicha invasión es «la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión» (Freire, 1971, p. 104). La cual indiscutiblemente es «enajenante, realizada discreta o abiertamente, es siempre una violencia». (Ib.). Es una acción también antidialógica en la que solo existen unos actores y unos sujetos: «los invasores y los invadidos siempre serán objetos de la acción de los primeros o al menos trataran de que así sea –no en todos los casos se cumple-» (Ib.).

En Freire, será supremamente importante referirse al Otro, el oprimido, el cual en la medida en que se libera, al liberarse también libera al opresor, siendo este tema, el del oprimido su mayor preocupación en su obra: “Pedagogía del oprimido”, en la búsqueda por alcanzar la recuperación de la humanidad y al respecto plantea que dicha pedagogía debe ser forjada con el oprimido y no para el oprimido. También planteará otro problema en el proceso pedagógico liberador y consiste en que para alcanzar una verdadera liberación del oprimido se requiere que éste logre descubrir que alcanzar su condición de hombre, no implica convertirse en opresor:

El gran problema está en cómo podrán los oprimidos que “hospedan” al opresor en sí, participar en la elaboración –como seres dobles inauténticos- de la pedagogía de su liberación. Solamente en la medida en que descubran que ellos “hospedan” al opresor, podrán contribuir a la elaboración de su pedagogía liberadora (Freire, 1971, p. 17).

A su vez, llama la atención acerca de la irracionalidad que contiene la situación de opresión en que viven millones de seres humanos, ajena a la realidad social objetiva, la cual no es fruto de la casualidad, sino que es una construcción de los hombres, es decir no es natural ni producto de designios divinos y por lo tanto es susceptible de ser cambiada, siendo esta una tarea histórica:

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad, sino como producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por acaso. Si los hombres son los productores de esta realidad y si esta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres. (Ib, p.21).

La realidad objetiva al hacerse opresora influye en la existencia tanto del opresor como del oprimido impidiendo a estos últimos ser, Freire dirá “ser más” y en la medida en que el oprimido no tome conciencia de esa situación la vivirá como fatalidad aceptada pasivamente, por el contrario en la medida que tome conciencia de la situación de opresión injustificada, se comprometerá en la lucha por su liberación; es en este lugar en el que la educación cobra gran valor como proceso de formación de hombres y mujeres nuevos, desde una visión comunitaria, no individualista, como conquista de la libertad para los hombres y su afirmación en el mundo; en la formación crítica que lleva a la concienciación:

Hasta el momento en que los oprimidos no tomen conciencia de las razones de su estado de opresión, “aceptarán” fatalistamente su explotación. Pero aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas, con relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de libertad y de su afirmación en el mundo. (Ib, p.30).

La toma de conciencia por parte de los hombres de la realidad objetiva que le ha tocado vivir y de sus causas y sus posibilidades de transformación, implica un arduo camino, que Freire señala en sus escritos, porque implica desenmascarar la distorsión que ciertas fuerzas han hecho y siguen haciendo de la realidad, fuerzas que se autoproclaman como defensoras de la dignidad de los hombres, como adalides de la democracia, del bien, de la libertad; manipulando y distorsionando cualquier acción que encarne una verdadera liberación, haciéndola aparecer como subversiva y peligrosa; hoy como amenaza terrorista de la sociedad civil: «Es verdad tanto ayer como hoy como mañana, allí o en cualquier parte, que estas fuerzas distorsionan la realidad y tratan de elevarse como defensoras del hombre, de su dignidad, de su libertad, tildando todo esfuerzo de verdadera liberación de "peligrosa subversión", de "masificación", de "lavado cerebral" (Freire, 1967, p. 26). Siendo en realidad «ellas las que masifican en la medida en que domestican y endemoniadamente se "apoderan" de los estratos más ingenuos de la sociedad, en la medida en que dejan en cada hombre la sombra de la opresión que lo aplasta» (Ib.). Por lo tanto para alcanzar la redención de los oprimidos, será necesario: «Expulsar esta sombra por la concienciación es uní de las tareas fundamentales de una educación realmente liberadora y que como tal respete al hombre como persona» (Freire, 1967, p. 27).

Solamente cuando los oprimidos logren liberarse a través de la concienciación, a través de la emancipación, rompiendo la sujeción que tienen con referencia al opresor y la imagen distorsionada que se ha creado de él y de todos sus actos; solamente en ese momento podrán tener una real confianza en sí mismos y en sus actos como posibilidad de transformación; mientras tanto se mantendrán en el miedo, en la debilidad y en la desconfianza inmovilizadora:

De hecho cuanto más los oprimidos vean a los opresores como imbatibles, portadores de un poder insuperable, tanto menos creerán en sí mismos. Siempre fue así y así continúa siendo. Una de las tareas del educador popular progresista, tanto ayer como hoy, es tratar de colaborar en el proceso en el cual la debilidad de los oprimidos se va transformando en fuerza capaz de transformar la fuerza de los opresores en debilidad, por medio de la comprensión crítica de cómo se dan los conflictos sociales. Esta es una esperanza que nos impulsa (Freire, 1993, p. 120).

Ligada a la reflexión acerca de la liberación del Otro, tanto en Dussel como en Freire, encontramos la preocupación por la condición específica de la mujer y este tema de la

liberación de la mujer o de la erótica latinoamericana, como dice Dussel, se trata de una cuestión central y es central porque está relacionado con el ser del hombre y al hablar de la liberación de la mujer también implica la liberación del hombre o de la humanidad: «cuando se nos remite al fundamento del ser del hombre nos interpela en totalidad y nos puede permitir vislumbrar una crisis, que nos es solamente la de la mujer, sino la del varón, o, más bien, la del hombre como especie histórica (Dussel, 1998, p.11).

Dussel problematiza la condición que históricamente ha condenado a la mujer en diferentes culturas a ser negada, invisibilizada y dominada por el varón; hasta tal punto que no se le ha permitido su incursión en muchas actividades que por ser del ejercicio propio del poder, como el poder de la palabra, del pensamiento, del gobierno; se consideran exclusivas del dominante machista; solamente tienen lugar para ser vista, es decir se le reduce a una cosa u objeto:

Ocurre que la mujer no es respetada como otro por el varón, sino que desde hace milenios, entre los indo-europeos, los semitas y ciertamente en América latina, a la mujer se la hace cosa dominada por el varón. El varón domina a la mujer; ése es el tema de la opresión de la mujer y, a su vez, el de una sociedad machista en la que la mujer no tiene lugar. A tal punto no tiene lugar que, por ejemplo, no hay filósofas, porque todo ha sido pensado desde el “machismo”. Ortega llega a decir que “el ser de la mujer es ser vista por el varón”. Si el ser es ser visto, quiere decir que en la totalidad varonil la mujer juega el papel de objeto, de cosa, constituida desde un mundo varonil (Dussel, 1983, p.141).

Y cuestiona incluso el campo de la filosofía, en el cual también a la mujer históricamente se le ha privado y negado la posibilidad de ser:

Cuando Descartes dijo: Ego cogito (yo pienso), ese “yo” es el de un varón. No es jamás el de una mujer. Hasta desde el punto de vista psicoanalítico se puede ver en las obras de Descartes que es el “yo” de un varón. La mujer que pretenda pensar esas categorías no las puede pensar como mujer; por esto no hay filósofas. Solamente una mujer que se haga cuestión ontológicamente de su femineidad, partiendo de su opresión, y jugándose por su liberación, podrá comenzar a filosofar. (Ib.).

A su vez el ámbito de dominación y negación no queda limitado a un solo escenario sino que abarca otros como el campo erótico y el de la familia, en el que llamará Dussel la atención y a su vez definirá como el campo de la relación entre el padre y el hijo; este último negado por la totalidad de la pareja dominante la cual decide no tenerlo, negándole su autonomía y educándolo desde la imposición y la negación a través de la implementación de pedagogías dominantes y totalizantes:

Sin embargo, el cara-a-cara en la libertad puede nuevamente totalizarse en la pareja que llamaría hedónica; (Dussel. 1983. P. 141) en la totalidad de la casa se cierra a un nuevo otro. El nuevo otro más allá de la pareja, que es negado, es el hijo. El hijo si es negado es alienado en la totalidad de la pareja y esa pareja lo domina. Al hijo se lo puede dominar de muchas maneras: no teniéndolo, asesinándolo, (aborto, por ejemplo); teniéndolo y educándolo en una pedagogía dominadora. De este modo entramos al problema pedagógico. (Dussel. 1983. P. 142).

La erótica latinoamericana plantea una nueva relación entre el hombre y la mujer, como herencia no de la colonia, sino de la América pre-hispánica, de los pueblos originarios de América, tomando como ejemplo a seguir la relación de los dioses y diosas a partir de los mitos de estos pueblos:

Por ejemplo, la siguiente: en el Popol Vuh se comienza el relato por Alom-Qaholom: la diosa madre y el dios padre de todo. Es decir, ellos siempre pusieron una pareja -y por lo que he visto en el Museo de Viedma, también lo hacen los araucanos-, una pareja bi-sexual como origen del cosmos. Piensan, pues, el origen como una pareja y, a su vez, piensan primero la mujer y después el varón, porque casi todos nuestros amerindianos tienen una estructura parental matrilineal. Ciertamente los aztecas, los mayas, los incas, los chibchas y las grandes civilizaciones son matrilineales. La mujer es para ellos tan importante que un hijo sin madre es un nadie, y solamente la madre es la que da la participación en la familia, por ejemplo, entre los incas. Aquí vemos hasta qué punto la mujer era digna. (Dussel. 1983. P. 144)

A su vez con respecto al papel que juega la mujer para los pueblos originarios plantea la importancia que juega la madre, la madre tierra, la fuerza de la feminidad para los pueblos originarios de esta parte del planeta:

En todos los textos aparece la prioridad de la madre: “Y vinieron nuestras madres y nuestros padres, nuestras hijas y nuestros hijos”, siempre la mujer primero. La mujer tenía una gran dignidad, porque entre los pueblos agrícolas (no entre los nómadas, pero también a veces entre ellos) la tierra madre es femenina; también la luna es femenina. Vemos pues que los dioses femeninos tienen una gran relevancia. La mujer tenía un lugar, una presencia enorme en el pensamiento pre-hispánico. (Dussel. 1983. P. 145).

A su vez frente al carácter sagrado que tenía la mujer en estas sociedades primitivas antes de la llegada de los españoles, Dussel planteará:

Esto es un poco nuestra primera historia. A esa mujer que tenía un lugar digno y sagrado en la sociedad, aunque tuviese que trabajar duro, le era imposible pensar en el adulterio. En el Imperio inca esto no se concebía; si alguien abusaba de una mujer consagrada al sol, no solamente moría él y su familia y su pueblo, sino que también eran infecundizados para siempre sus campos, sus tierras. Sin embargo, jamás fue violada una mujer consagrada al dios sol; nunca en la historia. Tampoco había desprecio por la mujer. Si bien es cierto que el acto erótico no era “tan romántico”, sí era profundamente humano y sagrado. (Dussel. 1983. P. 148).

Lo cual cambió radicalmente con la llegada de los españoles, pues la recién encontrada, era solamente un objeto y nunca será reconocida como “Otra”: «Mientras cuando llegó el español, que casi siempre era un conquistador, no respetó a la india. Pero, casi diría que no la respetó por su lujuria, porque al fin una mujer era lo mismo que fuese española o india para un hombre sin ley». (Dussel. 1983. P. 149). Ahondando aún más en el tema, Enrique Dussel, se refiere a la situación que debió asumir la mujer criolla y la mujer mestiza, las cuales surgen a instancias de la mujer india y española:

La totalidad española no respetó a la mujer india y la hizo una cosa a su servicio; es la madre de América y del mestizo. Frente a esa brutalidad erótica, surge la mujer hispánica que dice: “Hombres necios que acusáis a la mujer sin razón, sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis” -Sor Juana Inés de la Cruz-. En esa época se puede entender esa acusación, hecha por una gran mujer que es libre ante el varón, porque se ha consagrado como virgen y ello le permite descubrir mejor la erótica de la dominación. (Dussel. 1983. P. 149).

Posteriormente el filósofo de la liberación conducirá su crítica frente a la concepción erótica de “lo mismo” planteada por Platón, a partir de “El Banquete”, el cual es tan solo uno de tantos argumentos en los que se evidencia la condición en que se encontraba la mujer en las bases culturales que fueron impuestas en este territorio:

Platón dice que el eros es “el amor de lo mismo por lo mismo”; es decir, por “lo semejante”. En el principio existía -según Platón- el andrógino, éste era tan fuerte que los dioses tuvieron que separarlo en varón y mujer. Cuando el varón ama a la mujer ama “lo mismo” que era en su origen. El amor supremo se cumple en la Afrodita celeste, y la Afrodita celeste es para Platón el amor de los iguales por los iguales: la homosexualidad. (Dussel. 1983. P. 151).

Por lo tanto, para Platón, el amor supremo es el amor a “lo mismo”. «Y “lo mismo” es el todo, el ser eterno; el eros de la totalidad es el amor a “lo mismo”. En consecuencia, no puede haber amor a lo distinto, al Otro. Dice Platón que se ama a la mujer y se accede a ella para generar “lo mismo”: el hijo». (Ib.). La mujer sólo interesa al varón como mediación para concebir al hijo. Cada hombre es mortal, pero la especie humana es inmortal. Por lo tanto, para que la especie permanezca “lo mismo” es necesario el hijo para que herede; la mujer es sólo mediación. «El hijo es necesario para que sea “lo mismo” que el padre. Observen pues que en esta erótica, considerada tan bella desde siempre, confirma ontológicamente la dominación de la mujer». (Ib. p.152).

Pero a su vez no se ahorrará sus críticas a la exclusión de la mujer, evidenciada en el pensamiento Aristotélico, en el cual si bien puede ser que no lo haga explícitamente cuando

se refiere a la formación del varón Nicómaco; el hecho de ni siquiera determinar a la mujer es la manera más contundente y total de negarle cualquier posibilidad de existencia:

En Aristóteles la cuestión es planteada con mucha más claridad. Aristóteles, como ya dijimos, dice que el varón libre es animal político, en tanto que la mujer se encuentra bajo su dominación y no tiene autoridad; por eso es necesario respetar al jefe, al señor de la familia, al varón. Bajo su dominio está, también, el hijo, solo en potencia, y más abajo el esclavo, instrumento a su servicio; y aún más lejos que éste están los bárbaros que equivalen al no-ser. En la erótica aristotélica el varón es la totalidad en la que se incluye, como a su servicio, la mujer. Aristóteles es el más dominador erótico que se pueda pensar; propone una ontología coherente de la dominación de la mujer. Hay que estudiar su *Ética a Nicómaco*, para comprender su ontología de la dominación. (Dussel. 1983. P. 152).

Frente a otros momentos de la historia planteará:

En la Edad Moderna se repite lo mismo. Lean las apreciaciones de Descartes, Hegel y Nietzsche acerca de la mujer y podrán darse cuenta. Nietzsche, por ejemplo, se queja de la gente que está haciendo de la mujer una persona capaz de pensar; ni siquiera se molesta en estudiar a la mujer porque la desprecia totalmente. El eros, para estos filósofos, es el amor de lo mismo por lo mismo y, en el fondo, parte de la mirada. Toda la erótica está siendo descrita desde la mirada, la visión, la luz. (Dussel. 1983. P. 152).

Unos de los planteamientos más criticados por Dussel, teniendo en cuenta su carácter de desprecio y exclusión de la mujer, son aquellos postulados de Federico Nietzsche, quien en “Más allá del bien y del mal”, plantea:

Un hombre que posea profundidad en el espíritu como en los deseos y también la profundidad de la benevolencia que es capaz de severidad y de dureza, no podrá tener de la mujer otra opinión que la “opinión oriental”. Deberá considerar a la mujer como propiedad, como objeto al que se puede encerrar, como algo predestinado a la domesticidad y que en ella realiza su misión (Nietzsche en Dussel, 1998, P. 12).

Y ante la tentativa de posibilitar el ejercicio de los derechos de la mujer plantea: «Hasta se quiere convertir a las mujeres en libre-pensadoras y en gente de pluma. Como si la mujer sin piedad no fuera para el hombre una cosa perfectamente chocante y ridícula» (Ib.).

Sin embargo, Dussel, citando a Levinas, planteará desde la alteridad la posibilidad de establecer otro tipo de relación, siendo estas ideas realmente las que más nos interesan a la hora de generar otro tipo de relaciones en las que el Otro y la Otra sean dignificados; siendo precisamente el escenario de la escuela uno de los llamados a interrogarse y transformarse al respecto:

Y bien, podríamos volver a partir desde cero, para descubrir otras posibilidades. La otra posibilidad sería el respeto a la mujer como otra. Entonces, la erótica no convertiría a la

mujer en mediación para el hijo; tampoco sería una erótica de la belleza. A propósito, Levinas hace una hermosa descripción del eros, distinto al griego y al moderno. (Dussel, 1983, p.153).

Frente a esta nueva relación que podríamos llamar como: erótica alterativa, Dussel citando a Levinas planteará:

La erótica debería ser la relación varón-mujer en la que la mujer fuera considerada como otra; no solamente como igual al varón, sino también como madre del hijo (donde se da la pedagógica) y como hermana del hermano (que sería la política). Estas son las tres posiciones en las que la mujer debe ser liberada: como mujer del varón; como madre y maestra del hijo y como hermana. Casi todo en la mujer ha sido erotizado y con ello se ha destruido su capacidad pedagógica y sobre todo, su capacidad política. Solo aparece como objeto sexual. (Dussel, 1983, p.153).

La mujer debe ser bella y su belleza se comercializa; se erotiza la relación económica: para vender un automóvil, por ejemplo, se presenta la fotografía de una mujer casi desnuda junto al auto. Con ello se erotiza el vehículo y, al mismo tiempo, se lo hace sentir al varón propietario del automóvil y de la mujer. Esto nos muestra, una vez más, al varón dominador como centro ya la mujer alienada como objeto». (Dussel, 1983, p. 153).

Frente a este asunto, también en Freire encontraremos fuertes planteamientos en contra de la cultura machista excluyente, la cual asocia con la ideología dominante, impuesta desde la colonia; las referencias al tema las encontraremos especialmente recogidas en la “Pedagogía de la Esperanza” a partir de las críticas recibidas con respecto al lenguaje utilizado en “la pedagogía del Oprimido”, en el cual se le criticó el no utilizar un lenguaje incluyente, al respecto plantea algunas reflexiones: «¿Cómo explicar a no ser ideológicamente, la regla según la cual si en una sala hay doscientas mujeres y un solo hombre debo decir: “Todos ellos son trabajadores y dedicados”? En verdad, éste no es un problema gramatical, sino ideológico» (Freire, 2002, p. 63). A su vez, llama la atención acerca de la importancia que tiene el lenguaje como un ámbito que también necesita incluirse dentro de los propósitos progresistas para el cambio: «Que no se diga que lo fundamental es el cambio del mundo malvado, su recreación en el sentido de hacerlo menos perverso, y por lo tanto la superación del habla machista es de menor importancia, sobre todo porque las mujeres no son una clase social» (Freire, 2002, p.64). Y agrega:

La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa. El rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible a favor del cambio del mundo.

Por eso mismo, al escribir o hablar un lenguaje ya no colonial, no lo hago para agradar a las mujeres o desagradar a los hombres, sino para ser coherente con mi opción por ese mundo menos malvado del que hablaba antes. (Ib.).

Por lo tanto, cambiar el lenguaje hace parte del proceso de cambio del mundo y no se puede pretender alcanzar un mundo mejor, democrático, igualitario, justo; mientras no se superen también las prácticas machistas y discriminatorias:

Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas. (Ib.).

Lo que no es posible es simplemente hacer el discurso democrático y antidiscriminatorio y tener una práctica colonial. (Ib, p.65).

7. La Alteridad

Emancipación y resistencia frente a la totalidad

La alteridad es otra de las categorías más significativas, específicas y singulares de la filosofía de la liberación y que han tenido gran desarrollo en la obra de Enrique Dussel a través de su obra, pero antes de referirnos a ella será necesario precisar lo que se comprende por totalidad desde el mismo filósofo, para entender el por qué hablamos de la alteridad como emancipación y resistencia frente a la totalidad.

Al respecto, Dussel, llamará a la totalidad como lo mismo y es la garantía de que aunque pase el tiempo, aunque los procesos se desarrollen, sin embargo, existe la garantía, la seguridad, la certeza de lo que ha de ser su resultado; la potencia está garantizada por su acto presente. Al respecto dirá el filósofo:

A la totalidad le voy a llamar: “lo mismo”. La totalidad es “lo mismo” porque cuando “lo mismo” crece permanece “lo mismo”, no por crecer cambia. Veámoslo en un ejemplo: la semilla crece y se hace árbol, y el árbol crece y se hace flor, pero la flor estaba en potencia en la semilla: ésta es la antigua doctrina de la potencia y el acto. Pero el acto no es nuevo, sino que es el despliegue de la potencia; el pasaje de la potencia al acto es un pasaje dialéctico. Veamos otro ejemplo: de la semilla sale un árbol y, en un momento dado, un jardinero viene y efectúa un injerto; este injerto no estaba en la semilla, sino que pende de la libertad del

jardinero que lo realizó. El injerto, entonces, ya no es dialéctico, sino que surge desde una alteridad, de algo otro que la potencia de la semilla (Dussel, 1983, p. 84).

Más adelante dirá Dussel que el movimiento que le queda a la totalidad es su repetición, su eterno retorno y el retorno no se hace sobre el futuro sino sobre el pasado, siendo el pasado lo mismo, por lo tanto dirá el filósofo, no hay futuro sino un eterno devenir y es lo que se constata especialmente en aquellos grupos o clases o partidos o mafias afincadas en el poder y que pretenden una continua e interminable dominación por parte de los mismos hacia los demás y que se resisten a cualquier cambio que plantee un tipo de relación diferente porque sienten temor de perder sus privilegios. Pero estas posturas totalitarias no solamente se dan con respecto al poder económico y político del mercado único, sino también a nivel de la familia, con el machismo, o a nivel de la política con la persecución y aniquilamiento de la oposición, el silenciamiento; como también en la escuela mediante el silenciamiento del discente:

Como esa totalidad estructurada es “lo mismo”, el único movimiento que le queda “es el eterno retorno de lo mismo” (Nietzsche). Vale decir: ¿qué otro movimiento le queda, sino repetirse?: la flor llega a ser fruto, se hace semilla y la semilla vuelve a comenzar el ciclo. Por eso es que el único movimiento que puede tener “lo mismo” (y esto es sostenido desde los griegos hasta Hegel y Nietzsche y aún hasta Heidegger que lo llama “la reiteración”) es retorno. El retorno no se hace sobre el futuro nuevo, sino sobre el pasado; pero el pasado es “lo mismo” si hay eterno retorno. En este caso, si yo estoy en el presente, lo que yo haré en el futuro es pasado de mi presente; y lo que yo hice (que era mi pasado) es el futuro de lo que haré. No hay pasado, ni hay futuro, hay eterno devenir de “lo mismo”. Esta repetición, ya lo verán ustedes, será el fundamento de la dominación de la mujer, de la dominación del hijo y de la dominación del hermano, es decir de lo que en su momento será la alienación erótica, pedagógica y política, todas ellas cumpliéndose en América latina (Dussel, 1983, p. 85).

La lógica de la totalidad está basada en el desconocimiento, en el ocultamiento, en la negación del Otro, porque la totalidad se identifica como lo infinito y único posible, por lo tanto no hay nada más allá de mi horizonte, de mi cosmovisión, de mi manera de conocer, por lo tanto no existen otros saberes diferentes a los míos; todo lo contrario será la base del reconocimiento, de la alteridad: «En la experiencia del cara-a-cara yo reconozco al Otro como lo que está más allá de mi mundo. Por lo tanto, estoy reconociendo el límite de mi mundo; me estoy reconociendo no- único, sino finito». (Dussel. 1983. P. 91)

Dussel planteará que dentro de la lógica de la totalidad no es posible la realización del amor, ni de la justicia; porque al Otro no se le reconoce como hombre, como alguien, como un ser que merece un profundo respeto porque encarna una realidad y una dignidad diferente totalmente a mí, y que por ser diferente a lo mismo merece igual o mayor respeto; ésta debería ser la base de cualquier proceso de formación en la convivencia y en la búsqueda de cualquier proceso de reconociliación y de paz, como el que se busca en Colombia o en cualquier parte del mundo, al respecto dirá el filósofo de la liberación:

Cuando me reconozco finito y cuando reconozco al Otro como otro (más allá de la visión y de la luz, de la inteligencia y razón europeas, de la razón de Hegel), puedo avanzar hacia el Otro como él es. Levinas, un filósofo todavía europeo, pero ya en la exterioridad de Europa, llama *désir* lo que querría traducir como “amor-de-justicia”; es el amor al Otro como otro por el hecho de ser alguien, es decir, de ser hombre, aunque todavía no lo conozca; aunque de él no sepa nada, porque el respeto del Otro como otro es un acto que no puede ir en la línea de la razón o de la inteligencia. Todavía nada sé de él y lo que sé no es realmente lo que está siendo ahora como proyecto, como futuro, pero puedo encontrarlo en un acto de amor. Esto se opone a la posición de Hegel o de Platón. Cuando uno comienza a estudiar el eros platónico, advierte que éste no es sino el amor de “lo mismo” por “lo mismo”. Ya veremos qué significado tendrá esto en la erótica. (Dussel, 1983, p. 92).

Ahondando más en el tema y en el significado del reconocimiento del Otro, del diferente, del que está más allá de mi propia realidad, de mi propio conocimiento, como superación de la totalidad aparece el ágape o compartir, el cual significa la ruptura con mi egoísmo, con la totalidad de mi mundo: «En cambio, otro sentido tiene el ágape, un amor que va más allá de sí mismo, es decir que va más allá de la totalidad» (Dussel, 1983, p. 93). Citando a San Agustín, Dussel dirá que amar al Otro, a la Otras es superar la totalidad «“Hay dos amores; hay un amor a sí mismo que es el amor de-la totalidad y un amor al Otro” (él dice al ser, pero en realidad es el Otro)» (Ib.). Pero amar al Otro implica aceptación y confianza: «Solamente cuando amo al Otro como otro puedo aceptar su palabra, puedo confiar en ella; porque lo amo como otro acepto lo que me dice como fidedigno. En cambio, si no amo al Otro, lo envidia, lo odio, me entristezco de su bien». (Dussel, 1983, p. 93).

Ágape, amor, compartir; ausente desde la llegada de los europeos a América, en su relación con los seres que encontraron, ausente en grandes actos de la humanidad que antes que la dignidad de millones de seres humanos han puesto su interés en la mercantilización y el enriquecimiento ilimitado, rindiendo culto al fetiche del capital a costa de la vida de

millones de niños que mueren de sed, de hambre en diferentes partes del mundo entre las que se cuentan la Guajira o en el Chocó; a costa de millones de jóvenes excluidos de los beneficios sociales, a costa de la tranquilidad de adultos mayores excluidos de la seguridad social, a costa de la guerra como estrategia para mantener privilegios en una lógica en la cual no es posible amar al otro, pues lo único que se siente frente al otro es envidia, odio, sed de venganza, desconfianza. Al respecto plantea Dussel:

Cuando llegó el español a América, vio que el indio tenía oro y plata y que los colocaba en los templos -¡miren qué manera de usar el oro...!-, entonces llevó los metales a España para que Carlos V los usara contra los luteranos y fuera por último a los bancos de Inglaterra, lugar mucho más digno que los templos de los indios... a los ojos del hombre moderno europeo. (Dussel. 1983. Págs. 92-93).

La negación del Otro, significa odio, tristeza, desconfianza, prejuicio, descalificación y caracterización de lo suyo como fetichismo, hechicería, brujería:

Así pues, cuando envidio al Otro y me entristezco de su bien, le saco su bien, y de esta manera lo niego, y como lo niego porque lo odio (lo odio porque no me alegro de su bien) desconfío de todo lo que me diga. ¿Por qué?, porque es inculto, porque lo suyo es fetichismo, hechicería, como las inmolaciones de prisioneros que los aztecas ofrecían en el altar del dios Sol. Aquello era “horrible”; sin embargo, cuando los españoles los ultimaron en mucha mayor cantidad al dios “oro” en las minas, eso era perfectamente “natural”. ¿Qué les parece más digno para un indio, morir como un burro de trabajo en la mina o en la Casa de la Moneda en Potosí, dando vueltas alrededor de la noria para imprimir monedas de plata, o morir en un altar levantado al dios Sol? Ustedes saben, que los que morían en el altar del dios Sol, morían dignamente, como hombres, y no chillaban ni gritaban, porque aunque hubieran caído prisioneros sabían que estaban alimentando al dios Sol; por ello era una muerte digna de hombres. En cambio los que morían instrumentos del dios “oro” tenían una muerte más indigna. Sin embargo, esa muerte, es, en el fondo, justificada por las Leyes de Indias. (Dussel. 1983. P. 93).

Por lo tanto, no es posible hablar de paz, de reconciliación, de superación de un conflicto, de pedagogía, de educación; mientras cada acto no esté guiado por profundos sentimientos de amor; será una farsa hablar de paz, de reconciliación, de pos conflicto, de educación; si se silencia la palabra del otro, si no se confía en los actos del otro, si no se le considera digno de respeto y se busca su colonización, su invasión, su negación. Por lo tanto deberíamos formarnos para la incertidumbre y para estar dispuestos a “perder la guerra” en aras de alcanzar propósitos más loables, sin que esto implique renunciar a los principios que buscan dignificar a todos los seres humanos:

Decíamos, pues, que uno, al no amar al Otro como otro, desconfía de su palabra. Su “palabra” es, en este caso, nada menos que todas las culturas indias que fueron tenidas por cosas insignificantes, por más que el Inca Garcilaso intentara revelarla. No creo en su

palabra, y si no creo en su palabra: ¿Cómo voy a esperar su realización? No hay ninguna esperanza en el Otro como otro, lo que se espera más bien es totalizar a ese otro en mi mundo como una parte del mismo. (Dussel, 1983, p. 93).

Precisando aún más y ejerciendo el profetismo radical a través de su denuncia, dirá Dussel contundentemente frente a la lógica de la totalidad: «Y bien, es aquí y ahora donde puedo, solo ahora, plantear lo que llamo la “lógica de la totalidad”. Es una lógica asesina e inmoral, que pasa por ser la naturaleza de las cosas». (Dussel, 1983, p. 94). Y se plantea un interrogante que pretende explorar la génesis de la totalidad y por lo tanto de la condición de exclusión de lo que ha estado más allá, recurriendo a la justificación que desde la naturaleza y la divinización se ha hecho de las construcciones fruto del poder dominante que unos han establecido como única posibilidad y realidad, por lo tanto la superación de esta condición implica la desnaturalización del “orden” totalitario impuesto por el dominante:

¿Qué ha pasado para llegarse a una afirmación tan alienante? Lo que ha pasado es que, de hecho, un grupo ha constituido a su mundo -en el sentido que indiqué antes: totalidad de sentido, proyecto, fundamento-, en el mundo natural y divino; ha divinizado su mundo y dice que es eterno y, además, que es natural. De manera que ser virtuoso es actuar según la naturaleza. Necesariamente, pues, cuando afirmo que es natural lo que es de mi mundo, si otro es de otro mundo, ese otro es antinatural, porque no es de mi mundo. De este modo, el Otro es negado como otro, es interiorizado al mundo como cosa y, a su vez, es definido desde el ser de la totalidad, que no es sino el ser de un subgrupo dominante (Dussel, 1983, p. 95).

Un tema que aborda Dussel y que tiene profundas repercusiones hoy es como una ontología basada en la lógica de la totalidad se transforma en una ideología que encubre la realidad del mundo e impone una única visión de lo que debe ser ese mundo, negando la validez de otras visiones:

Es así como, de pronto, la ontología se mancha de sangre. Esta ontología se transforma de pronto en “ideología”. ¿Qué significa esto? Significa que ahora está comenzando a encubrir todo lo que sea el mundo. Tapa el sentido real del mundo y a la vez, niega el mundo del Otro. Es decir: una pequeña porción de los mundos posibles se arroga el derecho de ser “el mundo” (Dussel, 1983, p. 95).

Esa ideología encubridora de la realidad, será abordada en Freire, en lo que llama como “invasión cultural”, la cual, se trata de un mecanismo sutil el cual no siempre es fácil y visible de reconocer porque aparece como en una doble fase: en sí es dominante y a veces es táctica de dominación: «En verdad, toda dominación implica una invasión que se

manifiesta no sólo físicamente, en forma visible, sino a veces disfrazada y en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda. En el fondo, la invasión es una forma de dominar económica y culturalmente al invadido». (Freire, 1971, P. 104). Dicha invasión o ideología –en Dussel-, lleva al invadido a ver la realidad y las cosas desde la óptica del invasor; para esto son muy útiles los discursos, los mensajes, que a través de los medios, de la religión, de la escuela llevan a mimetizar a los invadidos frente a otras maneras de ver, de pensar, garantizando la estabilidad de los invasores. Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca. Así, como no hay nada que no tenga su contrario, en la medida que los invadidos se van reconociendo como “inferiores”, irán reconociendo necesariamente la “superioridad” de los invasores. Los valores de éstos pasan a ser la pauta de los invadidos. «Cuando más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo». (Ib. P. 105).

Lo preocupante y perverso de esta imposición única de ser en el mundo es que naturaliza el ser esclavizado, el ser oprimido, el ser empobrecido, el ser subyugado; y si no logra mantener “el orden” a través de los mecanismos sutiles de los cuales hablamos anteriormente, entonces impone una guerra fratricida en contra de todos aquellos que se atrevan a dudar y actuar en contra de esa lógica impuesta, porque sabe que ese puede ser el principio de su fin y el comienzo de la alteridad:

Esta lógica instauro la guerra como el origen, ¿por qué? Porque el Otro por más que sea dominado, esclavo (en griego se decía *doûlos*, en algún momento logra escapar de la pedagogía que le dice que él sólo es esclavo “por naturaleza”. Como decía Martín Fierro: “en mi ignorancia sé que nada valgo”. Si él dice que nada vale todo está perfecto para el sistema; mientras se crea nada la totalidad funciona muy bien. Pero un día Fierro se rasca la cabeza y dice: “No vaya a ser que valga algo...” Ese día, comienza la “lógica de la alteridad”, pues cuando comienza a dudar de que no vale, en el fondo, ya quiere salirse de la totalidad, para irrumpir en un orden donde él sea respetado como otro. (Dussel, 1983, p. 96).

La negación de otras visiones y su descalificación hace parte de las estrategias de guerra y silenciamiento a través de las cuales se pretende frenar la posibilidad de que el otro, la otra, sean; a través de la guerra se aniquila la posibilidad de un nuevo orden; sin embargo tal vez

se debería aclarar que la guerra no es solamente a través de armas materiales sino incluso de armas jurídicas, psicológicas, pedagógicas; con las que se pretende aniquilar la ilusión, la posibilidad de que el otro o los otros se reconozcan como otros y no como lo mismo que ha sido generado por la totalidad:

Pero el día que hace eso debe pasar la barrera del muro de la ciudad y el día que quiera pasar el muro será la ciudad la que muera, porque el orden primero tendrá que dejar lugar al orden nuevo. Pero antes que pase el muro, el que creyó que valía algo, es asesinado, muere. Por esto “la guerra es el origen de todo”, porque antes de salir será asesinado. Por esto el hombre mata al hombre, la humana es la única especie que mata a otros individuos de su especie (Dussel, 1983, p. 96).

La educación también puede ser un instrumento para la liberación o para la sumisión del otro, para fomentar vida o para disminuirla, a través de la pedagogía o de la represión se puede aniquilar al otro, haciéndole sentir que no es nada o aniquilándolo físicamente:

Hay razones por las que el hombre declara la guerra. ¿Por qué hay tantas guerras? Las hay porque el hombre domina al hombre y, cuando el dominado intenta decir: “soy otro”, lo matan. Se lo mata de muchas maneras: o por la pedagogía que se hace mucho más eficaz para que el hombre vuelva a creer que es nada; o por la represión que le quita toda posibilidad de andar en ese camino; o por último, simplemente, porque se lo mata físicamente, y cae así muerto como Sócrates (Dussel, 1983, p. 96).

Históricamente la filosofía ha significado el pensamiento crítico de una sociedad y muchos que han sido coherentes en su vida, han sufrido las consecuencias del viejo orden que busca impedir la crítica frente a él: «El hecho de que el filósofo sea perseguido o muera asesinado no es nada accidental, casi diría que, cuando no muere, es porque no ha sido del todo filósofo». (Dussel, 1983, p. 97).

Retomando los planteamientos de Dussel frente a la alteridad, una primera reflexión hace referencia a la lógica de la alteridad, la cual es planteada como alternativa frente a la lógica de la totalidad, ya que mientras esta última implica el ocultamiento del rostro del Otro, su desconocimiento, su negación, su aniquilamiento a través de la guerra; la alteridad significa todo lo contrario. Al respecto el filósofo de la liberación plantea:

Esta lógica comienza por el cara-a-cara; el reconocimiento del Otro mueve de un modo muy distinto al que de esta manera acepta al Otro como otro. Solamente de este nivel puede decirse que hay la paz, que hay el amor, y, por lo tanto, que se instaura la historia. Cara-a-cara significa enfrentarse al Otro como otro; sin embargo el Otro como otro es siempre, y al mismo tiempo, parte de un sistema, pero como oprimido. Aquel a quien tengo como otro,

exterior a la totalidad, al mismo tiempo es siempre algo inserto en un sistema, de tal manera que, como dice Levinas (a quien por ahora sigo): “El Otro es por definición metafísica el pobre.” (Dussel, 1983, p.98).

Dussel nos recordará que el Otro es el que siempre, históricamente se encuentra fuera, al margen del proyecto de la totalidad; hoy el que se encuentra fuera lo conocemos como el pobre, el cual no tiene futuro dentro del proyecto de la totalidad sino dentro de otro proyecto que en el momento no es vigente; así como en la Edad Media no era vigente en su momento el proyecto burgués y por lo cual también estuvo al margen: «justamente llamo pobre al que está “fuera” del proyecto, de la totalidad y, por lo tanto, de todos sus valores de sus mediaciones. El pobre tiene como futuro no el proyecto de la totalidad, sino otro proyecto, pero su proyecto no es vigente (Dussel, 1983, p.98).

A continuación Dussel hará referencia al sentido ético de la alteridad, ligado a la afirmación del Otro; la diferenciación entre el bien y el mal se establece a partir de la vida o de la muerte del Otro, ese va a ser el criterio: el sí del otro, su afirmación, su justicia, su respeto:

El bien, en este caso, no es el retorno a la unidad o la afirmación de la totalidad, sino justo al contrario: el bien es el sí-al-Otro. El bien es decirle a Abel: “Sí, puedes vivir”, que es lo mismo que afirmar: “No me creo el Absoluto o totalidad porque reconozco al Otro.” Es decir, el bien es haber reconocido en el indio otro hombre y haberlo tratado como tal. (Dussel, 1983, p.124).

En conclusión: «El bien ético es el sí-al-Otro y, por lo tanto, es justicia; es cumplir la justicia y respetar al Otro como otro, dejarlo ser; es permitir que sea en plenitud lo que realmente es». (Dussel, 1983, p.124). A su vez el filósofo hará énfasis en el reconocimiento de la otredad del pueblo, lo cual solamente se afirma por primera vez en la historia mundial desde Latinoamérica mediante el reconocimiento del indio, del negro, del perteneciente a la cultura periférica: «nosotros podemos ver al Otro como indio, como negro africano esclavo. Surge por primera vez el Otro como hombre, que a su vez puede ser epifanía del Otro absoluto» (Dussel, 1983, p.106). Por lo tanto, desde Latinoamérica surge esa filosofía que interpela a Europa, que cuestiona el proyecto totalizante; que piensa desde otros referentes, es una interpelación similar a la que realizan últimamente miles de migrantes que golpean a la puerta del primer mundo, llegando a sus costas poniendo en riesgo sus propias vidas y

con su presencia cuestionan los proyectos totalizantes y su mundo consumista; al igual que la crisis ecológica que va en crecimiento y que también cuestiona la actitud depredadora humana, al respecto, Dussel plantea:

Europa no puede liberarse por sí, somos nosotros los que debemos interpellarla. Nuestra filosofía irrumpe en Europa y le proclama: “Ustedes, con su ego cogito, nos han totalizado como cosas dentro de su mundo; cuando nos respeten como otros, entonces, solo entonces, ustedes mismos podrán ser libres.” De manera, que no se va a encontrar en Europa la salida de Europa, sino que son los oprimidos los que mostrarán dicha salida. Seremos nosotros las naciones pobres. ¿Por qué? Porque las naciones pobres son el futuro de la historia. (Dussel, 1983, p.107).

Continuando esta reflexión en torno a la alteridad, diríamos junto a Dussel que solamente es posible el reconocimiento del otro, la escucha de la palabra del otro, la identificación con la causa del Otro desde un proyecto liberador, desde un proyecto revolucionario y profético; porque no es posible ser crítico de la totalidad sin salirse de ella, sin tomar distancia de ella, sin vivir y sentir lo que viven y sienten quienes han sido negados por esa totalidad; solamente muriendo a la cotidianidad –dira Dussel- es posible que surja un pensar crítico, un pensar filosófico, bajo el riesgo de quedar a la intemperie; por eso quien no sea capaz de renunciar a la cotidianidad no podrá ser filósofo:

“Liberación” como “trabajo” es estrictamente el acto transontológico del que en la totalidad escucha la palabra del Otro (que irrumpe como interpelación desde más allá del sistema, cuestionándolo) y se juega por él. Ahora, el que se juega por el Otro como el hebed (significa siervo de Yahvé, el revolucionario, el profeta) termina por ser perseguido, que se avanza como el rostro del hombre ante el cual todos vomitan, escupen y se ríen, porque habiendo franqueado el muro de la ciudad se queda a la intemperie. (Dussel, 1983, p.102).

A su vez se advierte acerca de la dificultad del ejercicio de la tarea del pensar, si se quiere alcanzar un pensar crítico de la totalidad; ejercicio que no es posible hacer sin salirse precisamente de la totalidad; pese al riesgo de quedar en la intemperie, el cual es el lugar del filósofo, un filósofo protegido por las seguridades que ofrece la totalidad, nunca podrá ejercer críticamente su pensamiento, está muerto, no lo puede hacer; lo único que hará será repetir de memoria lo mismo:

Si el pensar quiere ser un pensar crítico de la totalidad: ¿cómo pensarla críticamente, si no saliéndose de ella? Pero si salgo, me quedo a la intemperie. Solamente muriendo a la cotidianidad del mundo es que acontece el pensar filosófico. El que no renuncia a la cotidianidad no puede ser filósofo. El que se guarece en la seguridad de la totalidad está

muerto y no puede pensar. Lo único que puede hacer es memorizar “lo mismo” y repetirlo. Aquí, de pronto, se nos vuelven inútiles todos los esquemas y nos damos cuenta de que el pobre es la realidad a ser pensada, y que justamente él es América Latina, porque con respecto a Europa que es la totalidad, América Latina está a la intemperie y nunca ha sido pensada. De aquí surgirá todo un cuestionamiento. (Dussel, 1983, p.102).

Y agrega de manera contundente: «La filosofía de la liberación sería así la auténtica “filosofía de la miseria”, la que tiene por tema al pobre, al oprimido, al no-ser más allá de “lo mismo”». (Dussel, 1983, p.102).

8. Otros rasgos característicos del ejercicio de la resistencia y la emancipación

La **toma de conciencia** por parte de los hombres de la realidad objetiva que le ha tocado vivir y de sus causas y sus posibilidades de transformación, implica un arduo camino, que Freire señala en sus escritos, porque implica desenmascarar la distorsión que ciertas fuerzas, que ciertas sombras han hecho y siguen haciendo de la realidad, fuerzas que se autoproclaman como defensoras de la dignidad de los hombres, como adalides de la democracia, del bien, de la libertad; manipulando y distorsionando cualquier acción que encarne una verdadera liberación, haciéndola aparecer como subversiva y peligrosa o como amenaza terrorista de la sociedad civilizada. Por lo tanto será tarea fundamental de la educación a través de la concienciación, lograr expulsar esas sombras:

Es verdad tanto ayer como hoy como mañana, allí o en cualquier parte, que estas fuerzas distorsionan la realidad y tratan de elevarse como defensoras del hombre, de su dignidad, de su libertad, tildando todo esfuerzo de verdadera liberación de "peligrosa subversión", de "masificación", de "lavado cerebral" —todo eso producto de demonios, enemigos del hombre y de la civilización occidental cristiana. En verdad, son ellas las que masifican en la medida en que domesticar y endemoniadamente se "apoderan" de los estratos más ingenuos de la sociedad, en la medida en que dejan en cada hombre la sombra de la opresión que lo aplasta. Expulsar esta sombra por la concienciación es una de las tareas fundamentales de una educación realmente liberadora y que como tal respeta al hombre como persona. (Freire, 1967, pp. 26-27).

Solamente cuando los oprimidos logren liberarse a través de la **concienciación**, a través de la emancipación, rompiendo la sujeción que tienen con referencia al opresor y la imagen distorsionada que se han creado de él y de todos sus actos; solamente en ese momento podrán tener una real confianza en sí mismos y en sus actos como posibilidad de

transformación; mientras tanto se mantendrán en el miedo, en la debilidad y en la desconfianza inmovilizadora:

De hecho cuanto más los oprimidos vean a los opresores como imbatibles, portadores de un poder insuperable, tanto menos creerán en sí mismos. Siempre fue así y así continúa siendo. Una de las tareas del educador popular progresista, tanto ayer como hoy, es tratar de colaborar en el proceso en el cual la debilidad de los oprimidos se va transformando en fuerza capaz de transformar la fuerza de los opresores en debilidad, por medio de la comprensión crítica de cómo se dan los conflictos sociales. Esta es una esperanza que nos impulsa. (Freire, 1993, p.120).

La sujeción al opresor y la distorsión de la realidad de la que venimos hablando, en Dussel está referida a la alienación o condición en que el otro no ha podido ser y por el contrario “ha sido incorporado a la totalidad ajena” (Dussel, 2014, p.96) y no se le permite girar en torno a su propio centro sino al centro establecido por la totalidad ajena, situándolo en la periferia: “Alienar es vender a alguien o algo; es hacerlo pasar a otro poseedor o propietario” (Ib.). Para el filósofo de la liberación, la alienación estará relacionada con otrificar al otro, es decir volver al otro diferente de lo que es y se le vuelve otro, desde una totalidad, desde una mismidad; en otras palabras está relacionado con la representación o el lugar, el interés con el que se representa al otro y se le muestra acomodado a la visión del dominante: «Alienarlo significa volverlo otro que sí, otrificarlo. Alienación, en este caso, no es determinación por pluralización, sino que es no respetar al Otro como otro y totalizarlo en mi mundo, totalizarlo en “lo mismo”» (Dussel, 1983, p.127). El sometimiento del otro a la totalidad es posible a través de la praxis de dominación, entendida “como la acción injusta” (Ib, p. 98). A través de la cual se le obliga a actuar al otro por presión o por temor: “la dominación es el acto por el que se coacciona al otro a participar en el sistema que lo aliena. Se le obliga a cumplir actos contra su natura, contra su esencia histórica. Es un acto de presión, de fuerza” (Ib, p. 99). Dicha alienación no le permite a quien se encuentra en esta condición situar las verdaderas causas de su situación personal, social, económica, de vida; y por lo tanto tampoco le posibilita buscar salidas eficaces frente a la realidad que vive, actuando y reaccionando equivocadamente.

La condición de alienación o de sometimiento a otro; en Freire aparece ligada a la categoría de **dependencia**. La dependencia o sujeción al opresor ha llevado al pueblo a considerarse

inferior, indefenso, incapaz; a avergonzarse de su condición: “Hablan de sí mismos como de los que no saben y del “doctor” como del que sí sabe y a quien deben escuchar. Los criterios de saber que les son impuestos son los convencionales. (Freire, 1970, p.29).

Pero esta condición ha sido posible a través de una serie de actos estratégicos entre los que se cuenta en primer lugar el degradar al otro, al ser humano a una simple máscara que se cambia dependiendo el estado de guerra o de paz que se esté viviendo, y de esta manera es presentado como lo peligroso de lo cual hay que huir o como algo útil desde unos intereses. “El rostro se lo cambia por una máscara fea, usada, rústica. La máscara ya no es rostro; ya no interpela; es un mueble más del entorno. Se pasa junto al otro y simplemente se dice: “¡Un obrero!”, o “¡Un indígena!”, o “¡Un negro!”. (Dussel, 2014, p.97). Dice Dussel que para matar al otro, previamente se destruye su exterioridad sagrada, reduciéndolo a un enemigo; el poder dominante lo hace de manera perfecta y sincronizada a través de los medios, a través de los mensajes mediante los cuales nos sentimos cada vez más en la selva infestada de fieras salvajes que atracan, roban, causan terror y para combatirlos se justifica la fuerza, el bombardeo y la muerte a la que aplauden los “buenos” sin cesar.

Los “buenos” que actúan buscando preservar a como dé lugar un orden, actúan guiados según Dussel por una **conciencia moral**, entendida como “la aplicación a una decisión concreta, de los principios vigentes del sistema” (Ib, p.104). Desde la cual los actos en la medida en que se ajusten a dichos principios permitirán tener una conciencia tranquila; como por ejemplo mantener el orden sin importar los medios, enriquecerse sin importar la explotación del otro; solamente es posible salir de esta conciencia moral, a partir de la **conciencia ética**, entendida como “la capacidad que se tiene de escuchar la voz del otro” (Ib, p.105); solamente quien logre superar la conciencia moral y pasar a la conciencia ética descubrirá la justeza de la lucha del otro, el cual pone incluso en cuestionamiento la moral del sistema vigente. Es más, quien esté guiado por la conciencia ética reconocerá como inevitable la destrucción del antiguo orden en beneficio de uno nuevo y dejara de ver a a quien lucha porque el oprimido pueda habitar el mundo en justicia como supuesto “corruptor de la juventud o como profeta del odio y del caos” (Dussel, 2014, p.107).

Una de las manifestaciones de la emancipación, estará en la línea de la **pronunciación de la palabra** y se insiste en ella porque ésta encarna la develación del rostro del otro, porque históricamente al otro se le ha mantenido en el silencio, Dussel se referirá a una generación silenciosa y callada, Freire nos hablará del mutismo y silenciamiento. Como herencia colonial recibimos **el mutismo, el silencio**; no recibimos como herencia la participación y el empoderamiento, la confianza en sí mismos; porque desde la colonia hasta hoy quienes han ejercido el poder los primeros, españoles degradados a criollos, castigados a ser criollos por haber nacido en este continente, los segundos burgueses herederos de la estrategia colonial sectaria, racista, discriminatoria, cuyo centro está en la adquisición de la riqueza y el control del poder político al servicio de sus intereses:

Entre nosotros, por el contrario, lo que predominó fue el mutismo del hombre. Su no participación en la solución de los problemas comunes. Con el tipo de colonización que tuvimos nos faltó vivencia comunitaria. Oscilábamos entre el poder del señor de las tierras y el poder del gobernador, del capitán mayor. (Freire, 1967, p.65).

Además del proceso de concienciación, la **actitud crítica** será de las condiciones que con mayor fuerza intervienen en el camino hacia la emancipación y por lo tanto hacia la liberación personal y de nuestros pueblos: el **pensamiento crítico** que es, de alguna manera, filosofía de la liberación, contradiscurso en cuanto se articula a la praxis, a la formación cultural e ideológica de los pueblo, a los grupos, a los nuevos movimientos sociales y las clases, a los géneros, las razas discriminadas y las generaciones futuras. (Dussel, 2014, p.22); pero a su vez de las actitudes que quisieran desterrar los dominadores por el riesgo que encarna, desde el lugar en que nace y de los propósitos que puede tener: «El pensamiento crítico surge en la periferia – a la cual habría que agregarle la periferia social, las clases oprimidas, los lumpen» (Dussel, 2014, p.21). Freire señala como uno de los mayores temores que invaden a los opresores o a aquellos que actúan como tales, el que los oprimidos puedan insertarse críticamente en la realidad, buscando a través de todos los medios posibles mantenerlos en la inmersión, es decir en un estado acrítico e inmovilizador o acomodaticio. La **inserción crítica** de los hombres y mujeres en su realidad, necesariamente despertará las preguntas en torno a su realidad, a su presente y acerca de su futuro e incluso lleva a tomar partido o a oponerse en la medida en que exista esa posibilidad:

Ahí está una de las razones para la prohibición, para las dificultades de que las masas lleguen a insertarse críticamente en la realidad. Es que el opresor sabe muy bien que esta inserción crítica de las masas oprimidas en la realidad opresora, en nada puede interesar a él como opresor. Lo que puede interesar es la permanencia de ellas en su estado de inmersión. (Freire, 1970, p.22).

Otro rasgo propio del ejercicio de la resistencia y la emancipación a partir de los planteamientos de Dussel y Freire, tiene que ver con la **movilización permanente por la esperanza, el sueño y la utopía** que posibilite la humanización, frente a un mundo que propicia la deshumanización a partir de la injusticia, la mercantilización y la negación del Otro. Freire reconoce el hombre como ser en permanente búsqueda, dada su condición de inconclusión, esa búsqueda en Freire será no aislada y comprendida como esperanza, en comunión, en diálogo para la superación de la opresión. El silenciamiento se ubica en la línea de la desesperanza, de la negación, de la deshumanización como resultado del orden injusto. La esperanza se alimenta en la búsqueda por instaurar la humanidad negada por la injusticia reinante; pero esa esperanza no se manifiesta en la pasividad sino en la lucha:

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia (Freire, 1970, p.56).

Debemos continuar defendiendo no solo el derecho, sino la necesidad de soñar con un mundo mejor y que si bien ese sueño debe estar ligado a los medios a través de los cuales se pretende alcanzar, debe estar ligado a la historia y por lo tanto va cambiando, pero no por eso se acaba, sino que forma parte de la naturaleza humana y se encuentra en permanente devenir, es un acto político necesario para todo ser humano:

Una cosa es llamar la atención de los militantes que continúan luchando por un mundo menos feo –sobre la necesidad de que sus tácticas primero, no contradigan su estrategia, sus objetivos, su sueño; segundo de que esas tácticas, en cuanto camino de realización del sueño estratégico, se dan, se hacen, se realizan en la historia, y por eso cambian- y otra es decir simplemente que ya no hay por qué soñar (Freire, 1993, p.87).

A su vez, estamos llamados a hacer y rehacer la historia y con ella también nosotros, pero nunca a simplemente adaptarnos al mundo que han establecido otros sin pensar en todos,

tener sueños es tener vivo el motor de la historia: «No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza». (Ib.).

Es necesario aclarar que los sueños y las esperanzas se sitúan en la realidad, es por eso que la historia en Freire es posibilidad y no determinismo, porque el futuro no está pre establecido y mientras exista el ser humano tampoco será simple repetición mecánica del presente, por lo tanto desde este planteamiento la educación tampoco puede ser simple adiestramiento para un futuro preestablecido por el presente, sino una educación para la esperanza en medio de la lucha por alcanzar la utopía, es decir un mundo mejor en el que los sueños de todos los hombres y mujeres sean posibles. El sueño es el que nos moviliza, el sueño es el que nos permite diseñar en nuestra mente lo que ha de ser el futuro, el sueño nos hace sujetos políticos y no simples objetos de adaptación. Por eso los sueños son tan peligrosos para quienes buscan dominar a los demás, especialmente si sus sueños diseñan el cambio, porque en caso contrario solamente el dominado se situará como parte del sueño del dominador, es decir el garantizar la repetición de la historia determinada de antemano, así como estará determinada la opresión.

Los discursos neoliberales, llenos de “modernidad” no tienen la fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses antagónicos entre ellas, igual que no tienen fuerza para acabar con los conflictos y la lucha entre ellas. Lo que ocurre es que la lucha es una categoría histórica. Y por eso mismo tiene historicidad. (Freire, 1993, p.89).

La escuela tiene gran responsabilidad en la posibilidad de generar a través de la educación condiciones para habilitar a los desposeídos, a los excluidos para que rehagan sus vidas a partir de su formación como sujetos y de esta manera posibilitar la concreción de sus sueños y esperanzas, superando la lógica educativa según la cual solamente se adiestra al otro para que de continuidad a un mundo y un futuro pre establecido por otros; por lo tanto, la escuela solo podrá estar en paz con la verdad y con la historia en la medida en que se resista a ser la caja de resonancia de determinados intereses de clase, de grupo; manteniendo la búsqueda permanente de la verdad, la crítica y distanciamiento permanente, el análisis minucioso de lo que ocurre, sin caer en dogmatismos, ni en sectarismos; evitando caer en la tentación del adoctrinamiento, pero tampoco en la de la ingenuidad acrítica y maniquea que clasifica a unos en buenos y otros en malos, unos en inviables y

fracasados y otros en posibles y excelentes: “Me siento absolutamente en paz al entender que el desmoronamiento del llamado “socialismo realista” no significa, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable y por el otro, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada” (Freire, 1993, p.90).

Buscando concretar el sueño y la utopía, podemos decir que es en la realización de la humanidad en que se hace realidad, porque hace parte de la vocación de los seres humanos. **La humanización** para Freire se sitúa en el lugar de la posibilidad, de la búsqueda por su realización por parte de los hombres concebidos como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión. Sin embargo, en esa posibilidad también surge la deshumanización, aunque la vocación del hombre siempre será por alcanzar la humanización la cual ha sido negada con la injusticia, la explotación, la opresión y la violencia:

Humanización y deshumanización dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo – son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión. Pero, si ambas son posibilidades, solo la primera nos parece ser lo que llamamos vocación de los hombres. Vocación negada, pero también afirmada en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. (Freire, 1970, p.15).

En el marco específico de la situación que vivimos a diario en Colombia, creo que este es uno de los retos más grandes e importantes que tiene nuestra sociedad y en ella la educación y el sistema educativo en general. Se trataría de restituir el lugar sagrado que debe ocupar el conjunto de los hombres como especie, por el hecho de pertenecer a la especie humana; sin embargo, es posible que no encontremos muchos antecedentes en los cuales esto haya sido posible, por lo tanto no se trata de restituir sino de desnaturalizar la condición que ha privado a millones de seres a vivir su condición sagrada de seres humanos, reduciéndolos a simples cifras, deshechos, estorbos, abortos; fruto de la manera como unos pocos han diseñado la sociedad y la han organizado bajo su óptica e interés y pretenden mantenerlo a través de la injusticia, la opresión, la explotación y la violencia.

Es necesario reconocer que el ser humano, no es un a priori, con el que se nazca, en palabras de Freire, se enseña, se aprende a ser humano como vocación ontológica, por lo tanto se va constituyendo en la historia, así como también la deshumanización ha sido fruto

de una historia en la que ha prevalecido la esclavización de seres humanos, la opresión de seres, la exclusión:

Es importante insistir en que, al hablar del “ser más” o de la humanización como vocación ontológica del ser humano, no estoy cayendo en ninguna posición fundamentalista, por lo demás siempre conservadora. De ahí que insista también en que esta “vocación”, en lugar de ser algo a priori de la historia, es por el contrario algo que viene constituyéndose en la historia. (Freire, 1993, p.95).

Uno de los componentes de la vocación hacia la humanización es el gusto por la libertad y la esperanza entendida como sueño o utopía, como fuerza que impulsa a luchar en contra de una serie de condiciones económica, sociales, políticas, ideológicas que han dado origen a la deshumanización y que deshumanizando a los seres humanos cada vez más se fortalecen; es por esto que este es un llamado que implica bastantes riesgos, conflictos y rupturas, porque contradice estructuras, proyectos y actos que históricamente se han arraigado naturalizándose y llevando al opresor a deshumanizarse en la medida en que deshumaniza al oprimido, por lo tanto impulsar la liberación del oprimido de la deshumanización, implica también impulsar la liberación del opresor:

El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc. Que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanentemente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. No siendo un a priori de la historia, la naturaleza humana que viene constituyéndose en ella tiene en la referida vocación una de sus connotaciones. El opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien, No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la vocación. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser. (Ib, p.95).

Tomando como referencia las ideas de Dussel, la humanización se hace visible en la medida en que sea revelado el rostro del otro, teniendo en cuenta que «la alienación había cubierto el rostro del otro como una máscara fabricada por el sistema para ocultar su interpelación» (Dussel, 2014, p.109). Pero para que aparezca el verdadero rostro, oculto hasta hora, se necesitan reformas y desapropiaciones: «Para que se revele el rostro histórico-biográfico en la justicia es necesario transformar las instituciones, las funciones, la totalidad sistematizada. Permitir que aparezca el rostro interpelante exige desapropiar al poseedor del sistema, a fin de que el ser humano definido como parte alienada se revele» (Ib.).

En la condición de alienación, al otro se le niega su historia, su cultura, su exterioridad; no se le permite ser otro; sino que se le incorpora a la totalidad; por lo tanto se le niega como otro, se le hace pasar a otro poseedor que no es él mismo, ni ella misma; es hacer que una persona, un pueblo pierdan su ser:

El otro, que no es diferente (como afirma la totalidad) sino distinto (siempre otro), que tiene su historia, su cultura, su exterioridad, no ha sido respetado; no se lo ha dejado ser otro. Se lo ha incorporado a lo extraño, a la totalidad ajena. Totalizar la exterioridad, sistematizar la alteridad, negar al otro como otro es la alienación. Alienar es vender a alguien o algo; es hacerlo pasar a otro poseedor o propietario. La alienación de un pueblo o individuo singular es hacerle perder su ser al incorporarlo como momento, aspecto o instrumento del ser de otro. (Dussel, 2014, pp. 95-96).

En esta condición de enajenación por lo tanto se ubicará la periferia, la mujer, el hijo; diríamos que también se encuentra el empobrecido conforme con su situación, el ingenuo políticamente, el estudiante de un sistema bancario, el profesor dócil sometido a las políticas neoliberales que lo han convertido en un funcionario de la mercantilización de la educación: «La periferia geopolítica mundial, la mujer y el hijo son propiedad del centro, del varón y el adulto. Se aliena el ser del otro al descolocar de su propio centro; al hacerlo girar en torno del centro de la totalidad ajena. (Dussel, 2014, p. 96).

Uno de los escenarios en los cuales se revela el rostro del otro y se evidencia la superación de la alienación, será en el ejercicio de la **democracia**, la cual hace referencia según Santiago Castro a la posibilidad de establecer litigios y debates a partir de la diferencia, generando sociedades abiertas y democráticas, como superación de la sociedad cerrada y antidemocrática que ha primado en países como Colombia desde su constitución republicana.

Freire se refiere a la sociedad cerrada o antidemocrática en la que ciertos temas han sido desvirtuados a costa de acomodarlos a los intereses dominantes y a costa de volverlos insignificantes para los oprimidos, haciéndoles perder la fuerza que pueden contener de cara a la construcción de sociedades abiertas, logrando de esta manera hombres acomodados, domesticados, acríticos: «En la "sociedad cerrada", temas como democracia, participación popular, libertad, propiedad, autoridad, educación y muchos otros, de los

cuales surgían tareas específicas, tenían una tónica y una significación que ya no satisfacía a la sociedad en tránsito». (Freire, 1967, pp. 37-38)

Al respecto, es urgente resignificar, redescubrir el sentido que tiene para nuestros países del sur la democracia, la participación popular, la libertad, la autoridad, la educación; desde este lugar la democracia no puede seguir siendo el libre juego en el que las maquinarias de los partidos en matrimonio con los sectores que controlan la economía y con la participación activa de los medios que también les pertenecen, convencen a miles de ciudadanos para que voten por ellos y de esta manera legitimar por mayorías manipuladas y alienadas el ejercicio del poder como posibilidad de control de la economía, de la conservación de los privilegios de unas minorías, de la repartición de los recursos entre sus amigos y clientes, de la privatización de lo poco que quede por privatizar y de legalizar el ejercicio de la fuerza en contra de todo el que se oponga a su proyecto, señalándolo o silenciándolo como antisocial o terrorista. Ejercicio que desde la escuela misma está viciado porque los pocos espacios de participación que tienen estudiantes y maestros son vistos con desconfianza cuando se trata de seres críticos o con complacencia en la medida en que utilizando las mismas estrategias en las que se vende una imagen y no una idea seria, se manipula a los electores para que apoyen y luego se les abandona, pero nunca se les lidera en el ejercicio de sus derechos.

Aquí cobra gran valor la formación política y ciudadana que debe tener todo profesor y todo estudiante porque se le está preparando antes que para ser médico, ingeniero, contador, profesor: un ciudadano y un ciudadano dotado de plenos derechos y deberes, los cuales debe ejercer con ética y responsabilidad; dicha educación deberá estar encaminada necesariamente a la lectura de la palabra y a la lectura del mundo.

Para las concepciones antidemocráticas, el pueblo como dice Freire, es un enfermo al que hay que asistir, al que hay que cuidar, al que hay que preservar en su ingenuidad, en su infantilización e inocencia; al que hay que seguir tratando como menor de edad, casi es concebido como “imbécil” que no se da cuenta de las verdaderas causas que lo han sumergido en el empobrecimiento e ignorancia; es seguir justificando su marginación,

exclusión y opresión a partir de argumentos relacionados con la raza, el destino, el azar, la naturaleza, el querer de Dios; utilizando las mismas estrategias implementadas por los colonizadores para su campaña de expropiación, explotación y muerte, porque la intencionalidad que busca mantener al margen de las decisiones al pueblo, no es nueva, es una herencia histórica, ya que, durante muchos años buscaron mantener aislado a ese pueblo infantilizado y menor de edad de todas aquellas ideas que pudieran desnaturalizar su condición y develar las verdaderas causas de la opresión, desvirtuando al portador de la verdad, silenciando al que se atreviera a poner en cuestión el orden establecido; hoy los medios de comunicación lo hacen de una manera artificiosa y genial al estilo del genio maligno del que hablara Descartes, el cual busca engañarnos, del cual debemos dudar; no todo lo que se dice y lo que aparece ante nuestro ojos es verdad, así como es posible que todo lo que no aparece y lo que no vemos si lo sea.

Tal como plantea Freire, «Para los representantes de las clases privilegiadas del orden anterior atacarlo, intentar democráticamente su superación, era subvertirlo. Subversión era realmente mantenerlo fuera del tiempo. Ésta es una de las grandes subversiones del golpe militar brasileño» (Freire, 1967, p. 48). En las condiciones actuales, querer profundizar la democracia implica subvertir el orden o mejor el desorden porque es un desorden que no exista una equitativa distribución de la riqueza, es un desorden que los medios masivos estén en pocas manos y los pocos que expresan otras palabras, otras ideas, sean perseguidos, desvirtuados y amenazados constantemente con su silenciamiento, es desorden que los que en su mayoría ocupen los cargos públicos pertenezcan a los grupos y sectores que por tradición, por herencia desde la colonia han ejercido el poder al servicio de sus intereses y de su proyecto de clase privilegiada. Creo que la experiencia que hemos vivido en nuestro país no dista mucho de lo que se ha vivido en Brasil en el momento en que los textos de Freire fueron escritos.

En otro texto, Freire hace referencia a la precaria experiencia democrática que se vivió en Brasil como consecuencia de lo que él llama el carnerismo creado por la metrópoli portuguesa; que marcaría los métodos implementados por los gobernantes posteriores a la colonia:

En este país casi no hubo aspiraciones democráticas: tal fue el carnerismo que nos creó la Metrópoli portuguesa, tal fue la imitación que los gobernantes posteriores a la independencia hicieron de los métodos coloniales, que aún hoy se puede afirmar, que en Brasil son incipientes las aspiraciones democráticas...” (Ib, p.70).

En el caso colombiano no podríamos desconocer las herencias coloniales que también han marcado las prácticas políticas poco o nada democráticas y que en nuestra historia nos sometieron a la participación política a través de dos partidos que al fin de cuentas buscaban los mismos intereses aunque con diferente color; posteriormente las aspiraciones del pueblo reiteradamente fueron manipuladas y frustradas a través del asesinato selectivo de sus líderes, así como también a través de generarle expectativas en líderes que finalmente no representan los intereses de los desposeídos y que le han vendido proyectos que no son los suyos y en los cuales le han embaucado y le han hecho creer que la salida es la guerra permanente, la seguridad, la delación, etc. Es tan débil la experiencia verdaderamente democrática que amplios sectores de la población, todavía hoy renuncian a su propia acción y su propio protagonismo y su propia voz, dejándola en manos de falsos mesías que solamente utilizan al pueblo para mantener sus privilegios personales y de grupo.

La historia de la participación electoral del hombre y de la mujer colombianos también es reciente ya que durante muchos años se impidió el acceso a través del voto a la participación electoral y ni qué decir de la imposibilidad de ser elegidos, porque ésta era un derecho exclusivo de los burgueses organizados en dos partidos; posteriormente se verán obligados a adelantar reformas en el marco de una nueva constitución, pero siempre manteniendo sus privilegios, los cuales buscaran defender a través de dos estrategias: la manipulación del pueblo sumiéndolo en la ignorancia y la ingenuidad política, alimentando en la población una condición de dependencia, indefensión y sumisión por su condición de minoría de edad, con respecto a los “padres de la patria” a los cuales les debe obediencia, respeto y agradecimiento y otra estrategia en la que se alimentaba la grandeza de los gobernantes, su magnanimidad, su generosidad y bondad, frente a la maldad, perversidad y violencia de todos aquellos que en algún momento buscaban desestabilizar y poner en riesgo el futuro promisorio de este país. Así muchas generaciones como aquellas de las que

hicieron parte nuestros abuelos y padres vivieron convencidos de la fatalidad del destino del cual no era posible escapar, ni cambiar.

Hablar de democracia desde los planteamientos de Freire implica hablar de una forma de vida en la que intervienen varios factores: la conciencia, el debate, el examen de sus problemas y la participación en la construcción de la sociedad con sus propias manos. Pero esto no es posible sin formación y conocimiento de la esfera pública, sin instituciones que permitan su participación:

La democracia que antes que forma política es forma de vida se caracteriza sobre todo por la gran dosis de transitividad de conciencia en el comportamiento humano, transitividad que no nace y no se desarrolla salvo bajo ciertas condiciones, en las que el hombre se lance al debate, al examen de sus problemas y de los problemas comunes, en las que el hombre participe (Freire, 1970, p.76).

Freire establece una relación directa entre la democracia y la criticidad; mientras más actitud crítica se tenga frente a la realidad, mayores experiencias democráticas se vivirán y el tratamiento de los problemas estarán en esa línea; mientras menor sea el sentido crítico, más ingenuamente será el tratamiento y discusión de los problemas; por eso la democracia y la educación democrática deben estar basadas en el debate en torno a los problemas del país, del mundo, del trabajo, pero no se puede olvidar que la democracia es un acto de amor y un acto de valor. Podemos agregar además que la democracia implica una fuerte lucha para que en nombre de la democracia, de la libertad –que proclama occidente- pero que en realidad es exclusión, negación, silenciamiento; no se niegue tanto la verdadera libertad como la verdadera democracia:

La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no solo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de su propia democracia. La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer al debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa. (Freire, 1967, p.92).

Un aspecto de gran importancia a nivel democrático tiene que ver con la participación que debe tener los sectores populares en el diseño de lo que ha de ser la sociedad, este no puede seguir siendo el privilegio de las élites o de los líderes que representan al pueblo; el diseño de lo que ha de ser la sociedad que materialice sus sueños debe ser una posibilidad de todos; pero esto solo se alcanza en la medida en que los seres humanos conscientes de su

lugar en el mundo y de la posibilidad de ejercer su acción sobre él, no declinan en su voluntad por conducir sus destinos, renunciando o delegando este derecho inalienable en otros que al final terminen asumiendo el papel de padres o tutores o en el peor de los casos mesías salvíficos y conductores del destino de los demás:

Coherente con mi postura democrática, estoy convencido de que la discusión en torno a los sueños o proyecto de sociedad por el que luchamos no es privilegio de las elites dominantes ni de los líderes de los partidos progresistas. Por el contrario, la participación en los debates sobre un proyecto diferente de mundo es un derecho de las clases populares que no pueden limitarse a ser guiadas o empujadas hacia el sueño por sus líderes. (Freire, 2010, p.53).

CAPITULO CUARTO

Lineamientos para pensar la educación desde el Otro y desde la periferia

Presentación

Los lineamientos se constituyen en referentes u orientaciones de carácter epistemológico, pedagógico, ético; que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y que en esta investigación concreta siguiendo las reflexiones filosóficas y pedagógicas de Enrique Dussel y Paulo Freire, con algunos aportes adicionales de otros autores, se pretende orientar el proceso educativo a partir de pensar la educación desde el lugar específico del “Otro”, de la “Otra, del “Oprimido”, desde la periferia; como aporte para construir condiciones más equitativas y por lo tanto dignas de vida para todos. Pensar la educación desde la resistencia y la emancipación implica hacer frente a herencias coloniales excluyentes y segregacionistas que han privado a muchos, primero a acceder a la educación y en segundo lugar a tener acceso a una educación en condiciones de calidad, a su vez implica hacer frente a mitos y egos modernos “racionales” tomados como locus de enunciación y clasificación del otro y desde los cuales se ha justificado la imposibilidad de muchos para acceder al conocimiento y para alcanzar las competencias cognitivas necesarias para su desempeño como ciudadanos activos. Frente a esta situación se debe reconocer el papel que juega la educación como estrategia para alcanzar la equidad social, pero esta relación –entre educación y equidad- debería plantearse en dos vías: «No se trata solamente de preguntarnos cuál es la contribución de la educación a la equidad social, sino a la inversa, ¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa? (Tedesco, 2000, p. 92). Este planteamiento es mucho más cercano a la realidad de nuestros países latinoamericanos y del tercer mundo caracterizados por altos índices de pobreza y privación social, económica y cultural, frente a la cual solamente la educación no puede lograr cambios exitosos, si no va acompañada de cambios sociales y económicos; quedando cierto escepticismo frente a la incidencia real que pueda tener la educación como factor de desarrollo social y frente al mercado del trabajo, mientras no esté acompañada de políticas que impliquen cambios en otros órdenes.

En este sentido, las ideas que se presentaran a continuación, pretenden contribuir al debate y reflexión filosófica sobre la educación intentando sugerir cambios a nivel político, teórico y práctico; recogiendo algunas ideas que en otros momentos ya han sido planteadas por diferentes filósofos y pedagogos, pero buscando resignificarlas desde una lectura específica de la realidad que vivimos y frente a la cual, hoy cobra validez la formulación de la educación y la formación, en la lógica de la resistencia y la emancipación de cara a acercar la utopía, es decir la liberación, la cual implica superar todas aquellas condiciones económicas, sociales y culturales; que en palabras de Dussel, han mantenido oculto el rostro del otro, o en la opresión, en palabras de Freire y que si bien reconocemos que la educación no es el único factor determinante en esta situación y por lo tanto tampoco la única garantía para el cambio, si es uno de ellos, porque el acceso al conocimiento garantiza la participación, la movilidad social y por lo tanto ascenso y acceso a mejores condiciones de vida; en la medida en que las políticas, modelos, ambientes y prácticas educativas no se limiten a habilitar los medios para alcanzar fines definidos previamente y alejados de un contexto específico y desde los cuales, tal como lo plantea Guillermo Hoyos (2007), pensar no sea otra cosa, que ver el mundo como el lugar en el que se habita sin participar en su diseño, ni su construcción.

Por lo tanto, frente a concepciones acerca de la educación que la ven como un elemento de calidad del capital humano individual al servicio de la producción global, nos atrevemos a plantear la posibilidad de pensar la educación como posibilidad del mejoramiento del nivel de vida colectivo, una educación que se resiste a la exclusión y a la desigualdad, a la injusticia, a la homogenización, al monoculturalismo, al fetiche del consumo y de la acumulación de la riqueza a costa de la vida de los hombres y de la extinción de la naturaleza; una educación que se resiste a la concepción machista prevaleciente en el mundo y sus nuevos disfraces sexistas y homofóbicos, una educación que se resiste frente al epistemicidio que niega y desconoce otros saberes y desde este desconocimiento promueve el silencio y el mutismo porque el que se encuentra en condición de “salvajismo, barbarie e ignorancia” no es reconocido como sujeto y al no ser sujeto se niega su aporte y su existencia operándose ahí el filicidio del que nos habla Dussel.

Y es una educación en actitud de resistencia porque plantea alternativas a partir de procesos emancipadores, desde los cuales el sentido de la educación esté encaminado a «la construcción de sociedades más justas» (Tedesco, 2012, p. 129), desde el cual se conciba la escuela como posibilidad dialógica, como radical novedad o como signo de esperanza, de construcción, de encuentro y acogimiento; esa escuela que Duschatzky (1.999), dibuja en sus palabras cuando dice que la escuela como frontera es la escuela del “otro lado”, la de la periferia, la del sentido común, la de los saberes experienciales, la de la proxemia, la “no autorizada”, en esa escuela, sigue vigente el reto de hacerse, construirse como un horizonte, más que un límite, como un escenario de diálogo intercultural: plural y polifónica, plural en el lenguaje, una escuela portadora de variación simbólica, es decir una escuela que introduce la diferencia, reconociendo las otras culturas no meramente como periferia sino también como centro, es decir generar la escuela alterativa. Haciendo eco de lo planteado por Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich (2000), sería “la escuela como acontecimiento ético”, en la cual la vida está atravesada por una pedagogía de la radical novedad, que es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema). Solamente una escuela inspirada en estas ideas tendrá la fuerza suficiente como para aportar en la resignificación de la ciudadanía y en la reconstrucción de la sociedad, un poco en la línea de los planteamientos de Hoyos cuando dice que «la educación es la vía por excelencia para adelantar la formación del ciudadano, construir y reconstruir la sociedad y la cultura» (Hoyos, 2007, p.9).

Las ideas a continuación presentadas, las cuales significan una provocación para pensar los temas aquí expuestos, están organizadas en cinco apartes:

1. Educación desde la periferia, desde el otro lado, desde la frontera.
2. Educación desde el reconocimiento del Otro, de la Otra, para la superación de la opresión.
3. Educación dialógica y polifónica desde la ecología de los saberes.
4. Educación para el conflicto, para la autonomía y para la democracia.
5. Educación justa: coeducativa, intercultural, diversa y para la discapacidad.

1. Educación desde la periferia, desde el otro lado, desde la frontera:

Tomando como referencia el curso seguido por la filosofía en sus comienzos y las grandes religiones, las cuales surgieron en la periferia, desde la condición y ejercicio propio de los hombres y mujeres situados fuera de los muros de la ciudad, al margen de los centros de poder y de privilegio, despojados de toda seguridad y comodidad; situados a la intemperie y la incertidumbre, pero arropados de la verdad y la libertad de quien no tiene nada qué perder y por lo tanto tampoco busca proteger o garantizar condiciones, estatus o privilegios; la educación como ejercicio generado por los hombres y mujeres y para la humanidad, está llamada a pensarse desde el lugar específico de la periferia anárjica y liberada y es anárjica y liberada en el sentido Dusseliano porque va más allá del principio, porque su ordenamiento es el otro y por lo tanto está más allá del sistema, más allá de la frontera del orden establecido (Dussel, 2014, p. 108), es decir volver a la periferia implica tanto para la filosofía como para la educación volver a sus fuentes críticas redescubriendo su sentido crítico el cual se ha perdido al convertirse en la ideología del centro: «El pensamiento crítico surge en la periferia – a la cual habría que agregarle la periferia social, las clases oprimidas, los lumpen-, pero termina siempre por dirigirse hacia el centro. Es su muerte como filosofía crítica» (Dussel, 2014, p. 21).

Situarnos en la periferia, implica que la educación ha de ser pensada emancipadora y críticamente resistente a lo que se ha hecho de ella históricamente desde los centros de poder y sus políticas, las cuales desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, estuvieron encaminadas a «construir identidad nacional para garantizar la cohesión social y la estabilidad política» (Tedesco, 2012, p. 25) a través de la universalización de la educación primaria y el impulso de la educación secundaria y universitaria, las cuales estaban «concebidas para formar a la élite política dirigente, capaz de gobernar a la sociedad (Ib.) y sustentadas en supuestos factores hereditarios, de carácter biológico o genético, los cuales serían inmodificables a través de la intervención humana como la educación, desconociendo las deficientes condiciones de vida de los más empobrecidos. Posteriormente toma fuerza la necesidad de articular la educación, el recurso humano y el crecimiento económico, basados en la «teoría del capital humano, que sostuvo la hipótesis

según la cual existe una relación causal entre el nivel educativo de las personas y sus ingresos» (Ib. p. 49). En tal sentido se produce la implementación de la cobertura escolar, pero también «la aparición de mecanismos de diferenciación en el interior del sistema educativo» (Ib. p.60), a partir del origen social de los estudiantes, del carácter de las escuelas, de rasgos culturales y de la localización geográfica y si bien se logró masificar la escuela, especialmente en los primeros grados, a su vez se comprobó la inequidad educativa desde la cual se evidenció que: «los alumnos provenientes de los sectores más pobres abandonan prematuramente la escuela, mientras que los sectores medios y altos permanecían en ella hasta los grados finales» (Ib. p. 61); sumado a que los estudiantes de los sectores más bajos eran los que reprobaban en mayor número y por lo tanto repetían y se atrasaban en sus procesos, siendo esta una característica de las escuelas públicas en las cuales preferentemente han estado siempre matriculados los de menores recursos.

Posteriormente, en el marco de la denominada “década perdida” (1980-1990), caracterizada por una profunda crisis económica sufrida por nuestros países latinoamericanos, ésta repercute en el comportamiento de la educación «por el deterioro de la oferta educativa como de las condiciones de vida de la población que accedía a la escuela» (Ib. p. 84), reduciendo la inversión pública en educación, desacelerando el crecimiento en las tasas de escolaridad y aumentando el deterioro de las condiciones materiales en que se ofrece la educación. A su vez se produce un mayor grado de diferenciación del sistema educativo, como consecuencia de la diferenciación y desigualdad social, produciendo una mayor segmentación entre lo que pueden acceder a educación privada, frente a los que no y que cada vez van siendo más, debido a la pérdida de poder adquisitivo de los salarios y a la precarización de las condiciones de vida, por lo tanto: «el sector público exacerbó sus características de servicio cada vez más masificado, mientras que el sector privado, por el contrario asumió rasgos cada vez más elitistas, dado que tendió a concentrarse en sectores sociales de altos ingresos» (Ib. p. 87), siendo una característica en esta segmentación educativa también la diferenciación en la calidad de los procesos educativos entre lo privado y lo público, teniendo en cuenta las condiciones en que se ofrece, el nivel de sus docentes y el capital cultural de los estudiantes.

A partir de la década de los noventa se empieza a recuperar el crecimiento económico en los países de América Latina y a su vez se produce mayor preocupación por alcanzar mayor equidad social, frente a lo cual se reconoce la importancia que juega el conocimiento en la dinámica social, por lo tanto: «se reconoció el valor central de la educación y del conocimiento, tanto en el desarrollo económico como en el comportamiento ciudadano» (Ib. p. 89), reconociéndose a la vez que el acceso a la educación no puede darse de cualquier manera sino en condiciones de calidad y que para que esto suceda debe partir de mayor equidad social y distribución de la riqueza como lo formulara en su momento la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien (Tailandia) en 1990, o la “Declaración de Quito” que «reconoce que sin educación de calidad no será posible ni la democracia ni el crecimiento económico» (Tedesco, 2012, p.90), pero a la vez quedando planteado otros interrogante: ¿Cuánta equidad social es necesaria para lograr una educación de buena calidad? teniendo en cuenta el carácter inequitativo de las sociedades de América Latina, ya que nuestros países muestran los más altos índices de concentración del ingreso en unos pocos.

Por lo tanto, bajo el análisis de estos antecedentes es muy contradictoria la política educativa que hoy desconozca la necesidad de implementar la educación equitativamente priorizando y privilegiando a aquellos que más la necesitan, pero ligada al mejoramiento en la calidad de vida tanto de sus familias como a nivel personal; al respecto se hacen lejanos estos propósitos, mientras la totalidad de las familias en nuestros países no cuenten con las condiciones económicas, sociales, infraestructurales que le posibiliten al niño, a la niña, al joven: «concurrir a clases bien alimentado, saludable y descansado, que pueda dedicar la mayor parte del tiempo –durante años- a su educación» (López, 2009, p. 39), evitando que deba afrontar responsabilidades relacionadas con su supervivencia personal o de los de su familia. Junto a Tedesco, debemos reiterar que la búsqueda del objetivo trazado que pretende alcanzar mayor equidad social a través de la educación, no depende solamente de cambios en la oferta pedagógica, sino que implica el mejoramiento de los ingresos:

La equidad es un fenómeno sistémico y, por lo tanto, sin modificaciones sustanciales en los patrones de distribución del ingreso, será muy difícil avanzar en los logros educativos que

permitan a la población tener acceso a niveles de educación adecuados para su incorporación productiva la sociedad. (Tedesco, 2000, p. 97).

En tal sentido, mientras no se produzcan estas profundas transformaciones que liberen a miles de seres humanos de la marginación, de la desigualdad y por lo tanto de la imposibilidad de acceder al conocimiento de calidad para mejorar sus condiciones de vida, a partir del reconocimiento de la realidad indigna del otro, de la otra, traducidos en compromisos y políticas reales de los Estados por alcanzar dichos propósitos, es casi imposible alcanzar cambios sustanciales y equivocadamente seguiremos creyendo que aumentando la cantidad de horas en que permanece un niño, una niña, un joven en la escuela, se alcanza su mejor acceso al conocimiento; más aún, si en la misma escuela no cuenta con la garantía de las condiciones de alimentación, de descanso, de recursos y la infraestructura necesaria para que el conocimiento sea posible y tal vez se continuará erradamente pretendiendo medir la calidad educativa a través de exigir mejores resultados en pruebas que solamente evalúan los resultados y no los procesos y que desconocen el problema real, tal como lo plantea Álvarez en su crítica al estudio “Compartir de 2013”:

Es cierto que para la lógica productiva lo que importan son los resultados, es decir el producto. Pero en pedagogía y en educación lo que importa es el proceso. En primer lugar porque el proceso formativo nunca termina. En segundo lugar porque el proceso es abierto, es complejo e indeterminado. No es posible controlar, medir, ni establecer indicadores que permitan aproximarse con algún grado de confiabilidad a un asunto que es profundamente humano, esto es, aleatorio, contingente, azaroso. Así lo han entendido las Ciencias Humanas (Álvarez, 2014, p. 6).

Otro rasgo de la educación pensada desde la periferia, tiene que ver con la reflexión en torno a los fines de la educación y el papel que juega en la constitución de sujetos, dando paso al debate entre su carácter formativo o de entrenamiento, entre la formación de la conciencia crítica o la adaptación, entre la formación en torno a los temas y problemas de una disciplina o la formación para afrontar y transformar la realidad, que nos recuerda Freire cuando plantea:

La pedagogía radical nunca puede hacer concesión alguna a las artimañas del “pragmatismo” neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al entrenamiento y no a la formación. La necesaria formación técnico-científica de los educandos por la que lucha la pedagogía crítica no tiene nada que ver con la estrechez tecnicista y cientificista que caracteriza el mero entrenamiento. Por eso, el educador progresista, capaz y serio, no solo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente. (Freire, 2010, p. 54).

A su vez, pensar la educación desde la periferia, hace referencia junto a Duschatzky (1.999), a la escuela como frontera, la cual es un “horizonte de posibilidad” y ¿posibilidad para qué? Para alcanzar niveles de conocimiento a través de educarse permanentemente con el fin de alcanzar las habilidades necesarias para vivir en comunidad y para comprender los fenómenos complejos que tienen que ver con la ciencia, la economía, la tecnología, la política, la cultura; teniendo en cuenta el carácter que tiene la educación como factor de equidad social, si tenemos en cuenta que: «afecta simultáneamente a la equidad social, a la competitividad económica y al desempeño ciudadano» (Tedesco, 2000, p. 91). A su vez es «la escuela del otro lado, la de la cultura de la periferia, la del sentido común, la de los saberes experienciales, la de la proxemia, la “no autorizada”» (Duschatzky, 1999, p. 77). Por lo tanto es la escuela que introduce la diferencia al permitir la variación simbólica y al permitir la diferencia, por lo tanto se opone a la idea de institución y tomando como referencia los postulados de Dussel y Freire, diríamos que mientras nos situemos en la periferia, será posible la diferencia, teniendo en cuenta que el centro siempre tenderá a asegurar su permanencia e imposición y por lo tanto será excluyente, cerrado e identificado con la creación de instituciones que así lo garanticen, por lo tanto buscará erigirse como totalidad, mientras que la diferencia, se identificará como el Otro, con lo Otro.

A su vez mientras se sitúe en la periferia la reflexión y diseño de la escuela garantizará el diálogo en contra del silencio y el mutismo; por lo tanto la subjetividad, la pluralidad y polifonía de los otros siempre tendrá lugar en ella y al dar cabida a la diferencia y a las distintas voces estará en camino, en proceso nunca acabado en contravía de la escuela como institución cerrada, en la que lo nuevo, lo recién aparecido, lo recién llegado es un riesgo, una amenaza a la que hay que controlar, a la que hay que “normalizar”, disciplinar o hasta suprimir.

Finalmente, pensar la educación desde la periferia también nos lleva a cuestionar el ordenamiento global en relación con lo local, reconociendo el impacto real que puede tener el factor educativo frente a los demás factores que inciden en el desarrollo social y junto a intelectuales como Chomsky y Dieterich, debemos decir que «La educación tiene importancia como vehículo de movilidad social individual o grupal en América Latina,

pero no es una variable clave del desarrollo colectivo de la nación y su salida del subdesarrollo» (Dieterich, 1996, p. 126), mientras no vaya acompañada de profundos cambios en el ordenamiento económico internacional y en otros factores como: «la carga de la deuda externa e interna; la capacidad de ahorro interno; el grado de desarrollo de la tecnología productiva; la distribución del ingreso; la eficiencia o el grado de corrupción de la burocracia estatal y la situación de los mercados mundiales de mercancías y capitales» (Ib.)

2. Educación desde el reconocimiento del Otro, de la Otra, para la superación de la opresión

Ligado al postulado anterior referido a la educación desde la periferia, encontramos en este lugar específico la develación del rostro oculto del Otro, de la Otra y al posibilitar la emergencia de la diferencia, de lo que no ha podido ser, como consecuencia es posible conocer lo que está del Otro lado y quien está del Otro lado, pero sin la representación amañada y prejuiciosa del centro, como históricamente ha ocurrido y al cual se refiere Enrique Dussel cuando dice:

Ese mundo del Otro era interpretado como lo negativo, pagano, satánico e intrínsecamente perverso. El método de la tabula rasa era el resultado coherente, la conclusión de un argumento: como la religión indígena es demoniaca y la europea divina, debe negarse totalmente la primera, y, simplemente, comenzarse de nuevo y radicalmente desde la segunda enseñanza religiosa. (Dussel, 1992, p.57).

Hoy ¿A quién o a quienes nos referimos cuando convocamos la palabra Otro? La lista es larga, porque a través de la historia se han ido sumando condiciones, poblaciones, etnias, proyectos, ideologías, creencias, conocimientos y modos de vida que de una u otra forma han quedado ocultos o que si bien han logrado hacer escuchar su voz, todavía siguen reclamando su lugar en la historia presente y en la construcción del futuro: el indio, el negro, la mujer, el niño, el adulto mayor, el enfermo, el migrante, la víctima, el que tiene diferentes capacidades físicas y psicológicas a las de la mayoría, los otros seres vivos diferentes al humano y muchos más, frente a los cuales citando a Martha Nussbaum, deberíamos tener como regla el alcanzar la justicia a partir del enfoque de las capacidades humanas y que en ningún momento abarca el excluir, el negar, el utilizar a los demás o

incluso el acumular exorbitantemente la riqueza; sino todo lo contrario: «Poder vivir hasta el término de una vida humana, de una duración normal, no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla» (Nussbaum, 2006, p. 88), vivir que a su vez se debe dar en una serie de condiciones como: «poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar adecuado para vivir» (Ib.), pero también en condiciones óptimas de integridad física: «Poder moverse libremente de un lugar a otro, estar protegido de los asaltos violentos, incluidos los asaltos sexuales y la violencia doméstica...» (Ib.); en condiciones óptimas emocionales en las que nadie quede «bloqueado por el miedo y la ansiedad» (Ib. p. 89), lo cual solo es posible en condiciones de respeto, de trato digno y no de humillación o de discriminación por razones de «raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión y origen nacional» (Ib. p. 89); pero también solo es posible en unas condiciones políticas de participación y de protección de sus derechos, como también condiciones materiales que le permitan: «disponer de propiedades y ostentar los derechos de propiedad en un plano de igualdad con los demás; tener derecho a buscar trabajo en plano de igualdad con los demás» (Ib.); capacidades humanas que para que no sean una utopía requieren de su reconocimiento en cada ser humano y por lo tanto en la generación de las condiciones que así lo permitan, como camino para la realización de la justicia.

Sin embargo y a pesar de enfoques como el anteriormente señalado, hoy en las intencionalidades, discursos y prácticas educativas prevalecen todavía herencias coloniales sustentadas en paradigmas e imaginarios que alimentan y justifican la supremacía de unos valores, de una cultura, de una condición social y económica; de unos hombres y mujeres sobre otros; constituyendo todo un sistema en el cual el oprimido está al margen porque constituye la exterioridad «Negar la exterioridad del sistema es afirmar al sistema en su fundamento, por cuanto lo negado o determinado en el sistema (el oprimido) es el otro» (Freire, 2014, p.109). Frente a lo cual deben operar una serie de actos de resistencia y emancipación que permitan llevar a cabo un proceso de liberación que no es nada fácil, teniendo en cuenta que implica que el otro sea reconocido partiendo de su afirmación, de lo que esencialmente es:

Para poder negar lo negado en el sistema, es necesario antes efectuar la afirmación de lo que el oprimido es como exterioridad (dejó de ser otro de lo que nunca estuvo en el sistema, porque era dis-tinto, porque estuvo separado y afuera desde siempre). La liberación entonces, es una acción compleja constituida por un doble momento. Liberar es dejar la prisión (negar la negación) y afirmación de la historia que fue anterior y exterior a la prisión (la del preso antes de la cárcel). (Dussel, 2014, p. 109).

En tal sentido, al referirnos al otro, al dis-tinto, al que por su dis-tinción ha estado fuera del sistema, debemos recuperar su historia, recuperar la génesis tanto de su ser como de su condición actual, encontrándonos con que esa mirada hacia la exterioridad de la negación que se ha hecho a partir de sus orígenes, nos sitúa en una postura crítica desde la cual negar la negación misma para reconocer su ser, a partir de la desnaturalización que logramos de su condición actual. Desde este lugar, el pobre no es pobre, ha sido empobrecido, el excluido no es excluido por naturaleza, ha sido progresivamente puesto al margen; lo cual frente a la posesión o no del conocimiento nos lleva a superar la tabula rasa como mecanismo de interpretación del saber, de la cultura, de la vida del otro; por su carácter perverso y totalitario según el cual existen seres humanos que ignoran todo y otros que lo saben todo y por lo tanto los últimos están llamados a depositar en los primeros “seres vacíos” su conocimiento o su sabiduría, manteniendo a los primeros en total dependencia, sujeción y subalternidad, con respecto a los segundos e impidiendo que puedan ser considerados sujetos autónomos. La liberación con respecto a mecanismos como el que venimos analizando, implica reconocer junto a Freire, una evidencia que ha venido siendo desarrollada mucho más por las corrientes y enfoques pedagógicos actuales y que declara:

Nadie ignora todo, nadie sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es instrumento del que se sirve de la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados “incultos”, los “absolutamente ignorantes” que, “incapaces de dirigirse”, necesitan de la “orientación” de la “dirección”, de la “conducción” de los que se consideran a sí mismos “cultos y superiores”. (Freire, 1967, p. 101).

La superación de la negación histórica y actual del otro en el escenario educativo implica el reconocimiento y toma de conciencia de las causas de la deprivación económica, social y cultural, tanto por parte de quien la ha sufrido: la víctima según Benjamin, el cual debe constituirse en el sujeto responsable de su proceso liberador; por parte de la sociedad, mediante el reconocimiento de las condiciones que han llevado a la marginación, a la segregación y al empobrecimiento de muchos y por lo tanto la disponibilidad y

compromiso para su superación mediante la construcción de sociedades equitativas; por parte de las entidades que dirigen la educación a través de sus políticas y planes, las cuales deben poner en el centro a los más pobres, a quienes proceden de grupos culturales distintos a los de la cultura dominante, a quienes presentan diferentes capacidades a nivel físico, psicológico, emocional, familiar, socioeconómico, sociocultural, fruto de su historia; por parte de las escuelas en donde se concretan dichos planes y programas y por parte de quienes tienen en sus manos la posibilidad de generar los ambientes y procesos que desarrollen las habilidades compensatorias que garanticen el logro de la equidad, de cara a una educación de calidad para todos, es decir: los maestros.

Esa toma de conciencia de la que venimos hablando, convertida en acción llevará a nivel educativo a desalojar la falsa creencia según la cual algunos no son aptos para alcanzar el conocimiento calificado que exige la sociedad y la vinculación y participación digna en la economía a partir de los ingresos obtenidos a través del trabajo, buscando que «cada persona reciba los recursos y ayudas que requiera para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia, de forma que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los estudiantes» (Blanco, 2009, p. 90). Lo cual implica a su vez profundos cambios curriculares y metodológicos, en consecuencia: flexibilidad curricular; porque al reconocer la diversidad de población, reconoceremos diversas metodologías necesarias de atención, así como la posibilidad del establecimiento de diversos puntos de llegada, buscando: «dar a cada quien lo que necesita y más a los que más lo necesitan» (Schmelkes, 2009, p. 50), porque «si seguimos con más de lo mismo, expandiendo modelos empobrecidos de escuela... nunca resolveremos nuestro problema de desigualdad» (Ib. p.51).

En la medida en que se hace realidad el reconocimiento del otro a través de las acciones que hemos venido señalando, será posible romper el abismo entre el que sabe y el aparentemente no, un poco en la línea de los planteamientos de Freire cuando dice: «A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador» (Freire, 1967, p. 44). Cambiando los roles del educando y del educador en un diálogo en el

que los dos se educan y son educados mutuamente, los dos son sujetos del proceso: «De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa» (Ib.). A su vez al abandonar la falsa concepción y casi obligación de que “el que no sabe” se encuentra en estado de barbarie y salvajismo y debe alcanzar mínimamente la condición cultural de civilidad de su maestro; también se transformarán las relaciones basadas en la autoridad y sumisión, en la imposición y obediencia: «Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas» (Ib.), porque al superar la relación vertical en la que el primero constituye el saber y la autoridad, mientras el segundo constituye la ignorancia y la sumisión al primero, será posible la emergencia del proceso educativo mediado por el amor, la ternura, la responsabilidad, fruto de la conciencia y saber, que la dificultad presente en el otro, la condición de analfabetismo del otro, la condición de deprivación, de desventaja del otro, es una condición que no solo es responsabilidad de quien la sufre, sino de los diversos factores que influyen en mayor o menor grado y por lo tanto superable con el compromiso y participación de todos ellos.

La afirmación del Otro, va total y radicalmente en contra vía de la afirmación de “lo mismo” es decir del totalitarismo, la afirmación del Otro, de la Otra, significa la afirmación de lo humano, teniendo en cuenta lo que plantea Bárcena y Mélich (2000), cuando se refieren a los modernos totalitarismos como destructores de humanidad. Por lo tanto un primer paso en la afirmación del Otro, en la liberación del oprimido desde la educación será pensar la educación para un mundo libre de totalitarismos, libre de pensamiento y actuar único, libre de homogenización y para pensar un mundo así será necesaria una pedagogía «del nacimiento, del comienzo y de la esperanza» (Bárcena y Mélich, 2000, p.15). Ahondando en estas características de la pedagogía diremos que es del nacimiento porque la educación y la escuela implican un encuentro con el otro, con el recién llegado, con el que apenas nace a través de su presencia ante nosotros y porque implica el proceso maravilloso del nacimiento del conocimiento en él o en ella; siendo este un acontecimiento único y especial así como cada ser humano que llega a vivir su experiencia de formación en

la escuela; será la pedagogía del comienzo porque tal como lo plantea Bárcena y Mélich, cada ser es imprevisible e improbable; es decir en cada uno lo aprendido estará comenzando y en su momento; por lo tanto no todos aprenden lo mismo y al mismo ritmo; por lo tanto el proceso educativo no puede constituir una «“fabricación” del otro con el objeto de volverlo “competente” para la función a la que está destinado, en vez de entenderla como acogimiento hospitalario de los recién llegados» (Ib. p.14).

Finalmente hablaremos de la pedagogía de la esperanza porque «educar es crear, no fabricar o producir» (Ib.) y por lo tanto es una pedagogía utópica, en devenir, para seres en proceso de formación, de cambio continuo, al respecto dirá Freire que no hay diálogo sin esperanza: «La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión» (Freire, 1971, p.56). A su vez, recordando que tanto los hombres como la realidad no son estáticos sino que están llamados al cambio al permanente devenir; impedir soñar con un mundo mejor sería tanto como silenciar al Otro: «La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia» (Ib.). Sin embargo, es una condición ineludible la inclusión y acción de los hombres para la realización o concreción de lo que se espera: «Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero» (Ib.).

Ahondando en el sentido que tiene el reconocimiento del Otro, de la Otra a nivel educativo desde la pedagogía de la radical novedad o de la “educación como acontecimiento ético” (Bárcena y Mélich. 2000), diríamos que toma como referencia no la racionalidad del proyecto ilustrado, sino precisamente lo que ha quedado al margen de él; de ahí toma su carácter de exterioridad y de alteridad; por eso la relación con el otro, el rostro del otro a

nivel escolar y a nivel social «irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad» (Ib. P. 15). Y para esta propuesta pedagógica: «No es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento» (Ib.). Acoger al Otro implica un compromiso amoroso en el que da cabida a la responsabilidad por la vida del Otro; por lo tanto el acto educativo rebasa de manera contundente la simple relación mediada por el aprendizaje de una disciplina y se convierte en compromiso en el que se materializa la humanidad: «Sólo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad» (Ib. P. 17).

Finalmente, debemos cambiar los interrogantes filosóficos situados en la educación desde el Otro, desde la educación como acontecimiento ético, desde la educación como radical novedad; y en lugar de preguntar: ¿Quién piensa?, ¿Quien razona?; interrogar: ¿Quién sufre? Y en lugar de preguntar: ¿Qué es el hombre? Interrogar: ¿Dónde está tu hermano? Y en lugar de preguntar por: ¿Quién soy yo?, preguntar alterativamente: ¿Quien soy tú?, ¿Quien soy él?, ¿Quien soy ella? como superación de la respuesta de Caín ante la pregunta por su hermano. Frente a esa misma pregunta el maestro, no puede responder como Caín con otra pregunta ¿acaso soy yo el responsable de mi hermano?, ¿de mi hermana?, ¿acaso soy yo el guardián de mi hermano? Desde una concepción ontológica desde la cual somos seres separados: “Yo soy yo, él es el”. Buscando superar esta distancia en la que se borra, se anula, todo compromiso por el Otro, por la Otra, la relación pedagógica, amorosa, hospitalaria que debería guiar el ambiente escolar, debería estar orientado por planteamientos como los que hace Levinas cuando dice: «Yo soy el rehén del Otro, antes que ser yo, soy responsabilidad antes que libertad» (Levinas citado por Bárcena y Mélich, 2000, p. 18).

3. Educación dialógica y polifónica desde la ecología de los saberes

El reconocimiento del Otro, el situado en la periferia, se concreta pedagógicamente hablando en la educación dialógica y polifónica, en la que tengan lugar y predilección no solo el diálogo de seres humanos que al dialogar se evidencian como sujetos; sino en el diálogo de seres portadores de saberes, de cultura, de acumulados fruto de su vida y su

experiencia; es decir en lo que Boaventura De Souza (2009) denomina como la “ecología de los saberes”, la cual podemos caracterizar como un proceso en el que «los conocimientos interactúan, se entrecruzan, y por tanto, también lo hacen las ignorancias» y así como no hay unidad de conocimientos, tampoco hay unidad de ignorancia y «el aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas» (Ib. 52). Por lo tanto en la ecología de saberes, la ignorancia no es el estado original o el punto de partida, es más a veces podría ser el punto de llegada, resultado del olvido en el aprendizaje recíproco; porque en este tipo de saberes es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que está siendo olvidado o desaprendido y la utopía del «interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo» (Ib.). Es desde este lugar en que se debe reflexionar la ciencia y todos los demás cuerpos de conocimiento como parte de una ecología de saberes, porque desde esta última «ningún conocimiento puede dar explicación a todas las intervenciones posibles en el mundo, todos son incompletos en diferentes modos» (De Sousa, 2009, p. 188), a pesar de la pretensión del pensamiento abismal¹⁷ que busca determinar los conocimientos verdaderos de los que no lo son.

Sin embargo, esta distinción o clasificación se presenta en la escuela a partir del rigor de ciertas disciplinas que se consideran de primera, frente a otras que se consideran en un nivel más bajo y frente a los saberes propios, populares, de quienes llegan a la “institución escolar”, los cuales son despreciados, al ser considerados no aptos para los propósitos de la escuela:

Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos – Ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular- traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros.

¹⁷ Hace referencia al abismo que se ha generado a través de líneas que dividen la realidad social en dos universos, el universo de uno y otro lado de la línea. En un lado se encuentra el conocimiento producido por la ciencia moderna, la cual se arroga el derecho de distinguir entre lo verdadero o falso, dejando al otro lado de la línea los saberes que no tienen el mismo rigor que la ciencia, dejándolos en la invisibilidad y negación.

Ese es, por lo demás, uno de los temas fundamentales de la etnociencia hoy: cómo evitar la dicotomía entre esos saberes, el popular y el erudito, o cómo comprender y experimentar la dialéctica entre lo que Snyders llama “cultura primera” y “cultura elaborada”. (Freire, 2002, pp. 81-82).

Siendo este el camino para la superación del pensamiento abismal, que niega la posibilidad de que los otros conocimientos sean reconocidos y se pueda establecer un diálogo de saberes: «Así pues, el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. “Su” mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo». (Freire, 2002, p. 82). Además, la manera como se concreta la relación dialógica a nivel pedagógico, pasa por el reconocimiento de cada uno en igualdad de condiciones y en el caso de los estudiantes como aliados en la búsqueda del conocimiento más que como adversarios u obstáculos para el objetivo trazado por el profesor o por la institución, de hecho ésta es una de las rupturas que se tiene como reto superar: la que se da entre la institución y sus fines y las búsquedas, fines y gustos de los educandos, ruptura que de no ser superada, no permitirá encontrar sentido a sus aprendizajes en el aula, especialmente cuando nos referimos al grupo humano que presenta mayor riesgo por sus condiciones culturales, sociales, económicas o motivacionales. Al respecto plantea el secretario general de la OEI: «El objetivo finalmente, es que los alumnos sientan que merece la pena aprender, que el aprendizaje está relacionado con su vida y que abre múltiples posibilidades futuras» (Marchesi, 2009, p. 9).

Pero a su vez implica un compromiso por parte del maestro, quien en el escenario concreto del aula escolar es quien puede fortalecer desde la ecología de los saberes los conocimientos populares o excluirlos, negarlos, silenciarlos: «Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo. Más que perderse inoperante, su discurso puede llegar a reforzar la dependencia popular, puede subrayar la conocida “superioridad lingüística” de las clases dominantes». (Ib. p. 102).

Otra condición para que pueda ser posible la ecología de los saberes, tiene que ver con la superación del silenciamiento que se ha hecho del saber del Otro, lo que denomina Boaventura De Souza como “epistemicidio”, fruto de la imposición colonial y de las herencias que existen hoy todavía y que han llevado a concebir como virtud el silencio, el mutismo y el orden; en detrimento de la pronunciación de la palabra, de la crítica y el diálogo; sin embargo no es tarea fácil por que como hemos venido diciendo recibimos como herencia la imposibilidad de hablar, la incapacidad de hablar a no ser que sujetos a los dictámenes de quienes ejercen el poder; por eso nuestra dificultad para ejercer el diálogo, porque hemos sido enseñados sólo a escuchar o a hablar pero el lenguaje que han querido escuchar ellos «así vivimos todo nuestro período de vida colonial; presionados siempre, casi siempre imposibilitados de hablar. La única voz que se podía oír era la del pulpito». (Freire, 1967, p. 69).

El diálogo desde las ideas freirianas significa encuentro de los hombres, pero los hombres no se encuentran, no pronuncian la palabra solamente como ejercicio mecánico; sino con un propósito, ese propósito está impregnado de esperanza, porque a través del diálogo los hombres buscamos transformarnos y transformar el mundo, siendo este el verdadero sentido y fuerza del diálogo: «Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso». (Freire, 1971, p.56). Sin embargo, el encuentro franco e incondicionado entre los hombres, entre seres humanos, solo es posible en un ambiente en el que el Otro pueda ser bien venido, apreciado, deseado, amado; los ambientes hostiles son un obstáculo para el diálogo cabal, porque en medio del temor, de la imposición, es imposible que surja la palabra sincera, la palabra no puede ser donación de unos a otros, ya que esta es un encuentro de hombres que pronuncian el mundo, es un acto de creación, pero a su vez, no puede haber diálogo si no hay profundo amor:

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso

con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico. (Ib. P. 54).

Otro asunto relacionado con la posibilidad o imposibilidad dialógica, tiene que ver con el análisis de la solidaridad y la falsa solidaridad, esta última estrechamente vinculada con el asistencialismo y paternalismo a través del cual nunca se reconoce como igual al otro, como un interlocutor en condición de diálogo sino subalternizado y dependiente; por lo tanto la solidaridad no se expresa como mecanismo para racionalizar la culpa, ni como gesto de lástima sino como acto de amor, de praxis hacia hombres y mujeres concretos que han sido robados, que han sido excluidos, empobrecidos y por lo tanto la solidaridad se concreta cuando se asume la situación del que vive en esa condición y se lucha por su transformación junto a él. Por el contrario el asistencialismo, refuerza el mutismo y la pasividad y no permite que surjan condiciones propicias para el diálogo, la toma de conciencia, la crítica y la participación; siendo esta la condición en que se encuentran millones de latinoamericanos los cuales alimentados por ese paternalismo y asistencialismo agenciado por ciertos políticos y grupos, se consideran inválidos y dependientes de otros, a los que han delegado su voluntad y destino y han renunciado a su palabra y a su capacidad de decidir, manteniéndose como menores de edad en espera de los “favores” y de las “bondades” de los líderes que especialmente en coyunturas electorales se acuerdan de ellos, impidiendo que surjan auténticas democracias en las que exista la crítica, la autonomía y la opinión.

Frente a este panorama se traza como una de las tareas importantes de la educación, el generar procesos de formación política que lleve a los educandos a ser conscientes, críticos y responsables frente a su realidad, sus problemas y sus soluciones. Junto a Freire debemos señalar especialmente la responsabilidad como hecho existencial y evidencia del ejercicio de la mayoría de edad que lleva al sujeto a decidir y participar, en contraposición del asistencialismo que la niega: « El asistencialismo, al contrario, es una forma de acción que roba al hombre condiciones para el logro de una de las necesidades fundamentales de su alma —la responsabilidad. Es exactamente por eso por lo que la responsabilidad es un hecho existencial» (Freire, 1967, pp. 50-51), por el contrario, con el asistencialismo se

generarán personas, grupos y comunidades desvalidas, endeble e incapaces de participar, por lo tanto sin formación política, ni experiencia democrática: En verdad, no será con soluciones de este orden, internas o externas, como se ofrecerá al país un destino democrático. «Lo que se precisa urgentemente es dar soluciones rápidas y seguras a sus problemas más angustiosos. Soluciones, repito, con el pueblo y nunca sobre o simplemente para él» (Freire, 1967, pp. 50-51). Es decir que estamos hablando de la formación de sujetos, en la cual la educación tiene gran responsabilidad porque a través de los ejercicios y experiencias pedagógicas no solo adquiere conocimientos relacionados con un currículo establecido, sino aún más, se busca: «contribuir a la construcción de una sociedad más justa, preparar para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, promover el aprender a vivir juntos» (Tedesco, 2012, p.205), siendo la dimensión subjetiva clave para el logro de la participación y de la democracia y uno de los papeles más importantes que puede cumplir la educación «en la formación de sujetos, es decir, de personas capaces de construir de manera libre y autónoma su propia subjetividad y de participar como actores protagónicos de la vida social» (Ib. p. 207).

Sumado a las ideas anteriores, debemos establecer diferentes circunstancias en las que no es posible generar diálogo entre los hombres, ante la ausencia de amor al mundo y a los demás, si no hay humildad sino arrogancia, si me creo diferente y virtuoso, si me creo puro, dueño de la realidad y del saber y desde allí considero a los demás nativos e inferiores, no será posible el diálogo: «¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”?» (Freire, 1971, p. 55). Y aún podemos señalar otras actitudes que impiden el diálogo:

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”? ¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? ¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella? ¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco? (Ib.).

Por lo tanto la autosuficiencia, la falta de confianza real en el otro, no permiten la pronunciación de la palabra, el entablar diálogo; siendo estas y las otras actitudes anteriormente señaladas, características de la educación bancaria o del silencio y el mutismo; tal como lo señala también el pedagogo: «La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo...No hay tampoco diálogo si no se confía en los hombres, si no hay fe en los hombres: sin fe el diálogo es una farsa» (Ib.).

Tal vez es en el escenario de la escuela, como resultado del encuentro pocas veces acordado, pocas veces escogido por quienes se enfrentan allí, en el que podemos evidenciar de manera más concreta y explícita todas las diferentes circunstancias y posibilidades que pueden surgir en el “encuentro entre los seres humanos” y si bien podríamos señalar eventos dialógicos en los que la palabra del Otro es pronunciada y es por lo tanto pronunciado el mundo de cada sujeto; son grandes los riesgos que corre la dialogicidad, como fruto del ejercicio del poder que circula a través del “saber” y de los roles que se dan allí y que a veces son malentendidos y mal practicados; precisamente en Freire, encontramos un extenso aporte de lo que ha de ser el ejercicio del maestro para que posibilite esa relación dialógica en la que sean posibles otras voces, otros saberes, otras realidades que parten del reconocimiento de la diferencia y del seguir siendo desde su encuentro con el otro, porque no son iguales y si bien crecen en el encuentro interpersonal, uno no se convierte en copia del otro: «El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro». (Freire, 2002, p.112).

Por lo tanto el diálogo posibilita no solo la palabra del maestro y el discípulo, sino su enriquecimiento a partir de la visión y el aporte del otro; el pensamiento crítico y el aprendizaje tienen más posibilidad en una relación dialógica que en medio de la imposición, el autoritarismo y el silencio: «No hay diálogo en el espontaneísmo como en el todopoderosismo del profesor o de la profesora. La relación dialógica no anula, como se

piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar» (Ib, p. 113). Por el contrario dirá el pedagogo, el diálogo «funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender; y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también» (Ib.).

Es muy común en el ámbito escolar el fomento de una cultura del silencio, del orden, del seguir instrucciones, órdenes; a través de una serie de actos que promueven el disciplinamiento y en los que se inscribirían una serie de mecanismos simbólicos que sustentados en los análisis realizados por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (2001), podrán interpretarse como violencia simbólica, porque en aras de lograr unos el dominio sobre los otros, crean e implementan una serie de factores motivacionales o “desmotivacionales”, en los que está presente el ganar o perder, el premio o castigo dependiendo su comportamiento, su trabajo, su actitud; lo cual en el propósito de la dialogicidad tiene resultados nefastos: «...si el pensamiento del educador o de la educadora anula, aplasta, dificulta el desarrollo del pensamiento de los educandos, entonces el pensar del educador, autoritario, tiende a generar en los educandos sobre los cuales incide un pensar tímido, inauténtico, o a veces puramente rebelde». (Freire, 2002, p. 113).

Reiterando una vez más que una de las estrategias propicias para superar el miedo, para superar el autoritarismo, está en la línea de la ecología de los saberes de la que hablábamos anteriormente, porque hace posible la superación del pensamiento abismal, desde el cual existen cuerpos de conocimiento que no son reconocidos como válidos a diferencia de los conocimientos científicos desde los que se determina la falsedad o verdad de los demás; en el escenario escolar los otros conocimientos están referidos a los saberes que tienen un carácter popular y muchas veces ligados a las prácticas culturales de los estudiantes; las cuales son consideradas como inservibles y por lo tanto despreciadas; también deberíamos hablar de la ecología de los sentires, desde los cuales el punto de vista y parecer del otro, de la otra sea válido y pueda ser expresado libremente y sin temor. Apoyándonos en otros autores como Juan Carlos Tedesco, diríamos que si bien el desempeño ciudadano reflexivo, exige el manejo de códigos científicos, también exige «tener acceso a los conocimientos

necesarios para comprender el mundo en que vivimos» (Tedesco, 2012, p. 183), en el marco de lo que denomina como “democracia cognitiva”.

En conclusión: La concepción de la educación como práctica de la libertad solo es posible a partir de la dialogicidad, la cual no se logra en la medida en que uno se imponga al otro, en la medida en que alguno intimidado por el otro se vea condicionado a mantenerse en el silencio y en el mutismo: «La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él». (Freire, 1971, p. 57). La educación como práctica de la libertad se construye en el marco de la ecología de los saberes y de la democracia cognitiva como superación del pensamiento abismal, del epistemicidio ocurrido históricamente y hasta hoy, en la medida en que las voces, sonidos, sentires y conocimientos de los otros no sean interpretados como válidos en sí mismos y no desde los paradigmas dominantes establecidos como referencia.

4. Educación para el conflicto, para la autonomía y para la democracia

Uno de los grandes retos del mundo actual tiene que ver con la realización de la democracia, teniendo en cuenta que en sociedades dependientes como la nuestra y muchas del llamado tercer mundo, la democracia solamente aparece como una teoría, pero ausente en la práctica, teniendo en cuenta la cultura de la violencia, de la exclusión, de la negación y del silenciamiento del otro que ha sido impuesto desde la colonia y que extiende sus efectos y herencias hasta hoy, siendo la educación una posibilidad para la movilidad social y por lo tanto para alcanzar una mayor participación política, económica, social, en especial para aquellos, para los que ha sido negada. Por lo tanto en la medida en que alcancemos una mayor equidad en la educación permitiendo que más hombres y mujeres alcancen una mejor educación, estaremos acercando la justicia; pero en la medida en que no haya una mayor equidad económica y social, tampoco será posible alcanzar mejores condiciones educativas para los que se encuentran en desventaja.

A propósito, se dice que Colombia es una de las sociedades con mayor tradición democrática, para orgullo de sus dirigentes; pero en la realidad se ubica al igual que otras en el continente entre las sociedades latinoamericanas más desiguales económicamente hablando y más cerradas y silenciadas con relación al ejercicio de la democracia política; lo cual ha generado un grave, profundo y antiguo conflicto social, político y económico; cuya expresión más nefasta ha sido la violencia partidista y política que ha cobrado las vidas de miles de hombres, mujeres, jóvenes y niños; para pesar de sus gentes; siendo concretos, según el Informe (2013) Centro Nacional de Memoria Histórica: ¡Basta ya! «Entre 1958 y 2012 el conflicto armado ha ocasionado la muerte de por lo menos 220.000 personas» y pese a esta nefasta violencia y sus consecuencias humanas, materiales y morales, también reconoce el informe la renovada capacidad de resistencia de los colombianos, siendo «la memoria una de las expresiones de rebeldía frente a la violencia y la impunidad» (Ib.). Sin embargo, pese al conflicto social, político y económico que sigue latente en la sociedad, en sus estructuras y prácticas que siguen siendo anti democráticas; hoy se adelantan procesos de diálogo con uno de los actores en conflicto: las guerrillas y se avizora su posible desmovilización y vinculación a la vida civil, por lo cual se habla de un período de pos conflicto, en el cual la educación juega un papel de gran importancia, teniendo en cuenta el gran reto que tendría en blindar a todos los recién llegados frente a la violencia, la intolerancia, la exclusión. Será este marco de referencia el que guíe la reflexión en torno a la educación autónoma para el conflicto y la democracia.

La educación – siguiendo a Freire- debe facilitar la reflexión en torno al ejercicio del poder, debe buscar el empoderamiento de todos aquellos que fueron y siguen siendo silenciados desde la colonia hasta hoy, mediante la imposición de una cultura y una serie de mecanismos que llevaron a que quienes tenían otro color de piel, quienes hablaban otra lengua, quienes eran originarios de esta parte del mundo o habían sido traídos convertidos en esclavos, los privados de la tierra y de bienes, quedaran excluidos de la participación en el ejercicio del poder, lo cual ha producido como consecuencia una organización económica, política y social excluyente, que no solo se evidencia en la distribución de las tierras y de los bienes en general sino en la distribución de los beneficios que produce la economía del país, en la formulación de las políticas estatales, en el control sobre los

medios de comunicación, en la organización de las ciudades, en la estratificación de la población y mucho más:

Ésta fue la constante de toda nuestra vida colonial. El hombre siempre dominado por el poder. Poder de los señores de las tierras. Poder de los gobernadores-generales, de los capitanes-generales, de los virreyes, de los capitanes mayores. Nunca, o casi nunca, el hombre intervenía en la constitución o en la organización de la vida común, siempre perdido en la inmensidad de las tierras. Este tipo de colonización habría de impedir el desarrollo de las urbes, que hubieran sido muy diferentes si hubieran nacido desde el comienzo de nuestra colonización, bajo el impulso de la voluntad popular (Freire, 1967, p. 69).

Por lo tanto hablar de la educación para el conflicto, requiere de un abordaje realista y no meramente ideal o quimérico pretendiendo evadir o hasta desligar los conflictos de la vida humana o el acontecer social de los mismos que a diario se presentan entre los hombres; pretendiendo falsamente superar los conflictos, como una etapa anterior y bárbara, desconociendo la inherencia del conflicto a la vida humana y la necesidad de abordarlo con madurez y realismo porque como plantea Estanislao Zuleta: «Es preciso por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo» (Zuleta, 1985, p. 77); porque el conflicto solo es posible abordarse en la medida en que sea asumido con realismo y pedagógicamente como parte de la esencia humana porque «solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz» (Ib. P. 79).

Freire también se refiere a la sociedad cerrada o antidemocrática en la que ciertos temas han sido desvirtuados a costa de acomodarlos a los intereses dominantes y a costa de volverlos insignificantes para los oprimidos, haciéndoles perder la fuerza que pueden contener de cara a la construcción de sociedades abiertas, logrando de esta manera hombres acomodados, domesticados, acríticos: «En la "sociedad cerrada", temas como democracia, participación popular, libertad, propiedad, autoridad, educación y muchos otros, de los cuales surgían tareas específicas, tenían una tónica y una significación que ya no satisfacía a la sociedad en tránsito» (Freire, 1967, pp. 37-38).

Al respecto, es urgente resignificar, redescubrir el sentido que tiene para nuestros pueblos del sur y de la periferia, la democracia, la participación popular, la libertad, la autoridad, la educación; desde este lugar la democracia no puede seguir siendo el libre juego en el que las maquinarias de los partidos en matrimonio con los sectores que controlan la economía y con la participación activa de los medios de información que también son de su propiedad o influencia, convencen a miles de seres para que los seleccionen y de esta manera legitimar por mayorías manipuladas y alienadas el ejercicio del poder como posibilidad de control de la economía, de la conservación de los privilegios de unas minorías, de la repartición de los recursos, de la privatización de lo público y de legalizar el ejercicio de la fuerza en contra de todo el que se oponga a este tipo de proyectos; señalándolo o silenciándolo como contrario al desarrollo, al progreso o agente de subversión y terrorismo.

Ejercicio democrático que desde el escenario escolar también está por construirse, porque tal como lo planteamos anteriormente en este mismo documento, si bien se han dado pasos en alcanzar la universalización de la educación primaria y en algunos países hasta secundaria, por lo menos en cobertura; en lo que tiene que ver con la calidad que permita la inclusión de muchos hasta ahora excluidos en materia del acceso al conocimiento y educación de calidad que le permita ascenso en su calidad de vida y por lo tanto mayor participación de los beneficios económicos, sociales, culturales del mundo de hoy; está pendiente y por lo tanto también pendiente alcanzar se sentido de identidad frente a una sociedad que hasta ahora no los acoge: «En la base del sistema, los sectores sociales que sufren procesos de exclusión no pueden construir su sentido de pertenencia a un ámbito que los expulsa y los priva del acceso a las dimensiones básicas que permiten construir la identidad colectiva» (Tedesco, 2012, p. 188), pero a su vez, encontrándonos con sectores los cuales fruto de su condición de inclusión, reclaman sus demandas con un alto grado de contenido individual y en el cual elementos como la solidaridad, la responsabilidad y la cooperación están relegadas; siendo este un reto para la construcción de identidades colectivas y para trazar referentes comunes, frente a lo cual se plantea: «Si no aceptamos el fundamentalismo autoritario ni el individualismo asocial, la formación ciudadana democrática exige estrategias de socialización que cohesionen sin perder individualidad» (Ib.).

Y si bien esta realidad no es solo responsabilidad de la escuela, si cobra gran valor la formación política y ciudadana que debe tener y ejercer todo profesor y que se debe propiciar en el estudiante porque al que llega a la escuela se le debe preparar para ser ciudadano antes que para ser médico, ingeniero, contador, profesor; y un ciudadano dotado de capacidad crítica y de gran sentido de lo que debe ser la construcción ciudadana y el ejercicio pleno de derechos y deberes, los cuales debe ejercer con ética y responsabilidad. Dicha educación deberá estar encaminada necesariamente a la lectura de la palabra y a la lectura del mundo. A propósito, Guillermo Hoyos (2007), nos recuerda la necesidad de reconstruir el sentido de la educación, el cual debe estar centrado en la comprensión de la condición humana y el rescate del humanismo para la formación de ciudadanos responsables de la sociedad:

En su comprensión podríamos inspirarnos para reconstruir un sentido de educación que se centre directamente en la condición humana y sepa desarrollar nuevas formas de humanismo más la cooperación antes que la competitividad, que rescate las humanidades en su sentido más contemporáneo para la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables, actores en la sociedad civil y comprometidos con un sentido de democracia participativa que permita buscar nuevos caminos de cooperación (Hoyos, 2007, p. 15).

Continuando con las mismas ideas de Hoyos, quien a su vez cita a Heidegger, cuando planteaba con preocupación que hace tiempo el pensar está en lo seco; el filósofo hace suya esa idea y plantea que «también la educación, en cuanto a proceso de formación en el pensar, está en lo seco» (Ib, p.23); porque hace rato ha perdido su carácter de “paideia” y la formación de ciudadanos y ciudadanas se mide a partir de la «enseñabilidad de determinados contenidos, por créditos, notas, exámenes, currícula, estándares, indicadores, todo aquello que alimenta los observatorios de cienciometría y permite la evaluación por resultados e impactos presentados en estadísticas, encuestas y sondeos de opinión» (Ib.). Lo cual ha llevado al fomento de una serie de mecanismos que antes que incentivar y motivar la formación, la participación, la pronunciación de la palabra, generan actitudes de miedo y represión del estudiantado al verse abocado a no alcanzar la medida establecida y por lo tanto a vivir en el dilema de “aprobar o reprobar el curso” y a que toda iniciativa por cambiar esas lógicas sea visto como riesgoso y peligroso: «los intentos de volver la educación a su elemento, el pensar, la cultura, la formación de ciudadanía, el ethos ciudadano, sea considerado irresponsable, irracional y subversivo» (Ib, p.24).

Siguiendo esta reflexión, en la búsqueda por recuperar el sentido que debería tener la educación como formación ciudadana, cobra vigor la necesidad de formar a los recién llegados en la autonomía, como sujetos que ejercen su mayoría de edad, la cual desde los planteamientos de Theodor Adorno, está ligada a la emancipación, entendida como el desarrollo de capacidades entre las que se cuentan: el ser flexible, el comportarse de modo autónomo con madurez y el sentido crítico; las cuales son condiciones necesarias para el ejercicio de la democracia, por lo tanto, podemos plantear que no es posible una verdadera democracia sin una sociedad de emancipados y que: «quienes defienden, dentro de la democracia ideales educativos que apuntan contra la emancipación, o lo que es igual, contra la decisión autónoma consciente de cada persona, individualmente considerada, son anti demócratas, por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco formal de la democracia» (Adorno, 1998, p. 95).

Precisando aún más lo relacionado con la emancipación, diríamos que se trata de lo contrario a la adaptación y muy en la línea de la concienciación, de la racionalidad: «emancipación significa en cierto modo, lo mismo que concienciación, racionalidad. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad, y esta entraña regularmente un movimiento de adaptación». (Ib. 96). Este proceso de formación para la emancipación sin embargo, requiere que comience a edad temprana, como lo plantea Becker en diálogo con Adorno, garantizando así la superación de la alienación: «considero necesario que en la más temprana educación infantil el proceso de concienciación se dé, desde un principio, juntamente con el del despertar de lo espontáneo» (Becker citado por Adorno, 1998, p. 99).

Ahondando un poco más en torno a la formación de la individualidad, de la autonomía en corresponsabilidad con lo colectivo y la heteronomía; nos situamos en los planteamientos de Lévinas, cuando se refiere a «la aceptación que se debe dar entre el cuidado de sí y de la libertad, junto al reto del cuidado del otro» (Lévinas citado por Bárcena y Mélich, 2000, p. 128); a propósito de la primacía que con la modernidad se dio al sujeto y que en la filosofía Kantiana se traduce en la educación del mismo como preparación racional para alcanzar su autonomía, es decir su mayoría de edad; ideario tomado como principio universal y desde

el cual «Sólo el principio de autonomía puede fundamentar una ley categórica universal» (Kant citado por Bárcena. 2000. 133). El cual llevado al extremo, guiado por la afirmación del sujeto y de su libertad ilimitada, ha desembocado en egocentrismos, superhombres y totalitarismos para los que «la presencia del Otro es más un obstáculo para la autonomía que una ayuda» (Bárcena y Mélich, 2000, p. 134). Frente al «cogito orgulloso, soberano, capaz de darse ley a sí mismo» (Ib. p.136), propuesto por la ilustración, Lévinas reivindica la heteronomía como la aparición del rostro y la palabra del Otro, del cual yo soy responsable: «La heteronomía se debe entender como respuesta, no solamente al Otro sino también del Otro, esto es, debe entenderse como responsabilidad» (Ib.). Y esta responsabilidad situada en el campo de la educación aparece con el rostro del Otro: «El otro, en su rostro, se me aparece “de frente”, “cara a cara”. El rostro es “presencia” no de una imagen sino de una palabra» (Ib. p. 138.); dando origen al encuentro que Bárcena y Mélich, denominan como la educación como acontecimiento ético, la educación como radical novedad, como hospitalidad, la cual tendría los siguientes rasgos:

Desde el lenguaje de una autonomía heteronomizada queda al fin claro que un educador se hace responsable no por lo que provoca -intencional o no intencionalmente- en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado. Así, la hospitalidad no se orienta solo al futuro, sino que tiene que ver con el pasado, especialmente con el pasado que los otros han sufrido. (Ib. 146).

Reiterando una vez más, junto a Freire (1971), debemos recalcar que la democracia debe ser antes que una forma política una forma de vida en la cual se debe formar al recién llegado, para que pueda estar habilitado en el ejercicio de una serie de elementos y prácticas que constituyen lo que ha de ser el ejercicio ciudadano como: la conciencia, el debate, el examen de sus problemas y la construcción de la sociedad con sus propios actos y sus propias manos; lo cual requiere además de la formación, del conocimiento y experiencia del funcionamiento de lo público, de los mecanismos de participación y de las posibilidades y limitaciones de determinadas instituciones. Otra condición importante, es que el ejercicio de la democracia, tiene relación directa con la criticidad, ya que: «mientras más actitud crítica se tenga frente a la realidad, mayores experiencias democráticas se vivirán» (Freire, 1971, p. 92), a propósito, podemos decir que la actitud crítica pone en riesgo las instituciones cerradas y antidemocráticas, que ven con preocupación los cuestionamientos

que surgen de mentes críticas que no aceptan la costumbre o la naturaleza de ciertas prácticas escolares como por ejemplo el directivismo, el autoritarismo, la imposición, el silenciamiento, el amedrantamiento, la amenaza y la imposición a través de la violencia – simbólica- y el miedo, como mecanismos para hacer cumplir el orden, la norma o la política. Derivadas de estas ideas, cobran vigor cuestionamientos frente al sistema escolar como la falta de democracia existente frente a la elaboración del currículo, frente a la organización de los roles institucionales, frente a al manejo del presupuesto, frente a la definición de las estrategias evaluativas, frente a la toma de decisiones, frente a la selección de los profesores, de los acompañantes de grupo, de los coordinadores y hasta los directores y rectores; los cuales corresponden más a un nombramiento que a una elección democrática en la que participe la comunidad educativa.

Un aporte concreto para pensar la democracia con relación al currículo, lo podemos encontrar en algunas ideas planteadas por Amador Guarro (2002), quien considera que éste ha de ser cooperativo, en la medida en que des incentive la competitividad, realizable, en la medida en que lo que se considere un aprendizaje valioso esté al alcance de todos, por lo tanto es necesario meditar muy bien qué incluir en un currículum básico para que ningún ciudadano se sienta excluido a priori porque es incapaz de aprenderlo; ha de ser inclusivo para que no solamente refleje la cultura dominante o hegemónica de una sociedad, que es la que caracteriza a los grupos que ostentan el poder político y económico y encarna un modelo cultural al que todos deben aspirar, por lo tanto, se debe establecer un consenso acerca de qué tipo de diferencias originan manifestaciones culturales que deban tenerse en cuenta y qué manifestaciones culturales merecen incorporarse al currículum común; finalmente, ha de ser práctico, es decir que la selección cultural que realice no debe regirse mayoritariamente por el formalismo abstracto. En conclusión, el propósito del currículum democrático es que las exigencias cognitivas que plantee el conocimiento seleccionado se adecuen al desarrollo intelectual de la mayoría del alumnado, del que es necesario tener un conocimiento lo más exacto posible, por lo tanto no sirven los estudios genéricos, es necesario comprobarlos con cada población, con cada grupo, con cada persona.

Otros rasgos tomados de los planteamientos de Guarro, es que el currículo también ha de ser útil, ya que debe ofrecer al alumnado aprendizajes relevantes para relacionarse con la sociedad y además lo que se aprenda debe ser duradero; a propósito, el currículo actual arrastra una tradición excesivamente académica y en esa medida alejada de la realidad, la mayor parte de los aprendizajes se justifican porque sirven para aprender otras cosas igualmente académicas pero que poco tienen que ver con la realidad del alumnado; Ha de ser reflexivo y moral, en la medida en que el conocimiento seleccionado deba presentarse al alumnado de modo reflexivo, es decir, como una construcción compleja, como algo vivo, criticable y en relación con campos concretos de significado, evitando así que se desarrollen aspectos que no tienen sentido o razón para ser incluidas y solamente corresponden al campo de lo inconsciente, rutinario o enseñado por tradición.

Finalmente, tomando el tercer elemento contenido en este aparte, desde el cual pensar la educación, inspirados a partir de los aportes de Freire y Dussel, el cual está relacionado con la educación para el conflicto, para la reconciliación y para la recuperación de la memoria como mecanismo para superar la barbarie; debemos considerar las ideas de Xésus Jares (2005) las cuales pueden guiarnos en el diseño de una educación que posibilite dotar a los estudiantes de conocimientos e instrumentos para que puedan comprender las claves del mundo en el que viven y dichos conocimientos estén guiados desde los valores de la no violencia y la cultura de paz. Al respecto plantea Adorno:

La tesis que me gustaría discutir con Ud. Es la de que hoy la tarea más urgente de toda educación debe ser cifrada en la superación de la barbarie. El problema que irrumpe ahí es si en la barbarie puede ser cambiado algo decisivo mediante la educación (Adorno, 1998, p. 105).

A propósito debemos mencionar que una educación para la emancipación se ve enfrentada al abordaje del pasado, de la historia vivida y en especial aquella historia y aquel pasado que se ha pretendido desconocer y que para el caso de la Alemania de Adorno será el pasado de la barbarie, y su superación desde el lugar de los verdugos significará el olvido y el perdón a quienes cometieron la injusticia, valiéndose para esto de minimizar los hechos ocurridos: «Conocemos todos también, en cualquier caso, la disposición a negar lo ocurrido o a minimizarlo, por difícil que resulte comprender que el argumento de que los judíos

gaseados fueron apenas cinco millones y no seis no llene a algunos de vergüenza» (Adorno, 1998, p. 16). A su vez llaman la atención algunos mecanismos a través de los cuales se buscaría justificar la agresión cometida por los victimarios, responsabilizando muy sutilmente a la víctima de lo ocurrido, tal como lo evidenció Adorno: «La desmesura de lo acontecido sirve a su justificación: -se consuela la consciencia laxa- no hubiera podido ocurrir de no haber dado las víctimas algún motivo, y este vago “algún” puede acrecentarse seguidamente a voluntad» (Ib. p. 17).

Junto a la justificación de los hechos o su minimización, surge otro mecanismo a través del cual se busca negar lo ocurrido, borrar lo ocurrido, utilizando el mecanismo de la destrucción del recuerdo: «A los asesinados ha de serles sustraído así también lo único que nuestra impotencia pueda regalarles, la memoria» (Ib.). Esa tentativa por borrar la memoria la vivió y la experimentó Theodor W. Adorno y la vivimos y experimentamos en lo que ha sido nuestra historia latinoamericana y Colombiana ante la violación sistemática a los derechos humanos con la complicidad de un orden establecido para el cual la historia es charlatanería tal como lo expresara Henry Ford en su momento frente a la historia Americana; pareciera que la locomotora del progreso pretendiera borrar a su paso el estrago que va dejando al lado y lado:

Lo que en definitiva no significa sino que el recuerdo, el tiempo y la memoria son liquidados de la sociedad burguesa, según va avanzando ésta, como una especie de resto irracional, de modo similar a como la racionalización progresiva de los métodos de producción industrial reduce, junto con otros restos artesanos también categorías como la del tiempo de aprendizaje, o lo que es igual de adquisición de experiencia. (Adorno, 1998, p. 18).

La pérdida de la memoria, entendida como un estado de amnesia involuntario que se convierte en la posibilidad de que ciertos hechos sigan repitiéndose incesantemente, porque quienes los viven, los sufren o los presencian consideran que éstos hacen parte de un orden o una naturaleza imposible de modificar o intervenir en ella, y que en el caso de las violaciones a los derechos humanos y por tanto la victimización de un gran número de seres humanos, dicha amnesia se convierte en la garantía de su continuidad. En esta condición de pérdida de memoria no existe historia, o si existe solamente es una versión de la historia amañada a los intereses de quienes ejercen el poder y que se convierten en promotores o cómplices de la vulneración de los derechos de quienes surgen como víctimas; junto a

algunos teóricos podemos asociar la pérdida de la memoria a la muerte de la historia, la cual es concebida como: «una crisis de la propia conciencia histórica..., una crisis de la capacidad para recordar las lecciones del pasado» (Giroux, 2003, p. 24).

En el mismo sentido hay que decir que el gran aliado de los victimarios, el gran aliado de los sistemas injustos y totalitarios, ha sido la pérdida de la memoria y ellos mismos se han encargado de propiciar su pérdida o de borrar la memoria a través de mecanismos sutiles y evidentes, asociados con esa sociedad del espectáculo y el consumo en la que los medios masivos, la cultura y la educación misma tienen gran responsabilidad en formar para la humanización o para la deshumanización; tal como lo plantean algunos teóricos: «una educación sin recuerdo, es una educación inhumana» (Wiesel citado por Bárcena, 2000, p. 30), en otras palabras una educación de la indiferencia, de la exclusión, de la negación y del fracaso de quienes no están a la altura de ella. Sin embargo, trabajar por la recuperación de la memoria tiene gran riesgo, pues sería más fácil huir del pasado; el riesgo de atrevernos a aprender del pasado, a recuperar la memoria o la cultura anamnética, de la cual nos hablan Bárcena y Mélich (2000), está en que la recuperación de la memoria nos hace peligrosos y subversivos, frente al imperio del olvido, porque: «En su configuración narrativa, la memoria nos afecta, no nos deja igual, y por eso la memoria crea identidad, ilumina, esclarece, pero también desconstruye y rompe esquemas» (Bárcena y Mélich, 2000, p. 28). Sin embargo, surge la pregunta: ¿Recordar para qué? Y junto a los mismos autores anteriormente citados diríamos: «para impedir su repetición... No se trata de recordar para encontrar una oportunidad de venganza, sino de recordar para hacer justicia, cuidar el presente y asegurar un porvenir mejor» (Ib. 27). Es desde estos lugares en que cobra sentido el plantear la necesidad de crear líneas que iluminen la formulación de una educación contra el olvido y para la emancipación.

En este sentido, y siguiendo a Adorno, se diría que la educación para la emancipación en el contexto Alemán tiene un gran reto: ¡que Auschwitz no se repita!, y en el caso de Colombia el reto sería: ¡que la violación a los derechos no se siga repitiendo, que la exclusión no se repita, que los falsos positivos no se repitan, que no se repitan las masacres, las amenazas, los secuestros, las desapariciones! Adorno se sorprende de la poca importancia que se le ha

dado a este asunto tan delicado, teniendo en cuenta la monstruosidad de lo ocurrido, nosotros deberíamos sorprendernos de la poca importancia y acción que se ha dado para parar la guerra, frente a la cual hemos sido indiferentes: «Que se haya tomado tan escasa conciencia de esta exigencia, y de los interrogantes y cuestiones que van con ella de la mano, muestra no obstante que lo monstruoso no ha calado lo bastante en las personas» (Adorno, 1998, p. 79). Siendo muy grave que una sociedad se acostumbre, se insensibilice y naturalice tan grandes tragedias y lleve a minimizar los hechos que atentan contra la vida de los seres humanos haciéndolos ver como meros fenómenos superficiales o como desviaciones en el curso de la historia frente a la tendencia general del progreso, de la ilustración o de la presunta humanidad en ascenso; contrariamente: «Hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades, hay que mostrárselas a ellos mismos y hay que tatar de impedir que vuelvan a ser de este modo» (Adorno, 1998, p 80).

A partir de estas aclaraciones, la educación en sociedades tan conflictivas como la nuestra solo puede tener sentido como educación para la auto reflexión crítica, pero como las características de quienes cometen este tipo de actos se forman en la primera infancia, según la psicología, la educación para que estos actos no se repitan tendrán que concentrarse en ella: «Cuando hablo de la educación después de Auschwitz, hablo de dos ámbitos: en primer lugar, educación en la infancia , sobre todo en la primera; seguidamente, ilustración general llamada a crear un clima espiritual , cultural y social que no permita una repetición» (Adorno, 1998, p. 81). Otros asuntos que no se pueden dejar de lado y que son reflexionados por Adorno con respecto a lo que debería interesar a una educación para la emancipación y que nos ayuda a caracterizar el sentido que tiene ésta, hace referencia al control que se debe ejercer sobre la fe ciega a la fuerza y presión de los colectivos, así como el fortalecimiento de la resistencia sobre la colectivización que se ejerce desde determinados grupos los cuales niegan la posibilidad del ejercicio de la autonomía del individuo y terminan imponiendo prácticas de obediencia ciega a sus principios sin importar sus efectos hacia otros.

Otro tema que debe ocuparnos es el relacionado con la dureza pedagógica basada en la falsa creencia de la educación para la disciplina mediante la inflexibilidad y la exigencia extrema, con el fin de formar un tipo de ser humano cabal y virtuoso: «esta imagen pedagógica de la dureza, en la que muchos creen sin reflexionar sobre ella, está profundamente errada. La idea de que la virilidad consiste en una máxima capacidad de resistencia ha sido durante mucho tiempo la imagen encubridora de un masoquismo que bien a coincidir con el sadismo» (Adorno, 1998, p. 85). Siguiendo al mismo autor debemos decir que cuanto menos se fracasa en la infancia, cuanto mejor son tratados los niños y las niñas, mayores son las oportunidades de frenar esos actos que pueden ser la raíz de la barbarie. A propósito del buen trato y de la formación para el respeto, para la tolerancia, para el abordaje adecuado del conflicto y por lo tanto contra la barbarie, debemos recoger aquí algunos planteamientos de Xesús R. Jares (2005), quien invita a “educar para la verdad y la esperanza” a partir de la realidad del mundo actual, llámese Alemania, Estados Unidos, España, Francia o Colombia a partir de los antecedentes violentos que han sufrido nuestras sociedades como el holocausto nazi, el ataque a las torres gemelas, el ataque extremista en Madrid y París o la violencia que por más de 50 años hemos sufrido en Colombia, con actos que lesionan la conciencia humana y se ubican dentro de la barbarie y la carencia de valor por la vida humana.

Por lo tanto en esa realidad conflictiva, un primer elemento en el cual enfatizar es en el reconocimiento de la dignidad humana y junto a ella el reconocimiento de cada ser humano y de sus diferencias no solamente físicas, raciales, de género; sino también culturales, religiosas, ideológicas; a partir de las cuales ningún orden económico, político, social, religioso; puede impedir, negar o excluir a cualquier ser humano de vivir su vida digna y del ejercicio de todos sus derechos a plenitud; por lo tanto a partir de este precepto debemos definir junto a Jares (2005) uno de los fines educativos más importantes y prioritarios: «enfatizar el valor de la vida humana y la dignidad de todas las personas, lo que implica fomentar la cultura de la no violencia, de la paz y la solidaridad» (Jares, 2005, p. 125). Al respecto, la educación como bien se ha planteado a partir de las ideas de Enrique Dussel, cuando nos referimos a la necesidad del reconocimiento del Otro, debe empeñarse en dignificar a cada ser humano que tiene alguna implicación con ella y en especial aquellos

que tienen más necesidad, aquellos que tienen más dificultad; siendo un principio que debe guiar la educación en general el innegociable valor de la vida digna junto a la vivencia radical de los derechos humanos y los principios democráticos que deben orientar la convivencia y las diferentes prácticas educativas y escolares. Estos propósitos se concretan en algunas imperativos que podrían ser: «Educar en el derecho a la vida como un derecho prioritario, jerárquicamente superior a otros derechos» (Ib. p.130) y otros como: Nadie puede dejar ser tratado ni tratar a otros simplemente como un medio o instrumento, lo cual va en contra de la dignidad, el rechazo total a toda forma de tortura o presión, rechazo total a cualquier signo de exclusión, rechazo al ejercicio de la violencia como forma para tratar o buscar solución a un conflicto, teniendo en cuenta que «la violencia anula o aplaza el conflicto matando o anulando a la otra parte, pero no resuelve el conflicto» (Ib. p. 132). Pero éstos propósitos a nivel escolar deben ser reflejo de lo que se vive y se aspira a nivel social porque: «No es suficiente con que la educación apueste por los valores democráticos, la justicia, la participación y la equidad, si al mismo tiempo no existen iniciativas políticas, económicas y sociales que avancen en la misma dirección» (Marchesi, 2009, p.8).

Por lo tanto, desde el propósito de la educación para la vida, no hay justificación para el ejercicio de la violencia, ni siquiera la violencia para combatir algunas formas más cruentas que se clasifican como terrorismo, teniendo en cuenta que la raíz del terrorismo ha sido precisamente la exclusión, la negación, la injusticia que los Estados o algunos grupos en el poder han ejercido sobre otros y que ha sido demostrado el fracaso de políticas y acciones que buscando la aniquilación de las “amenazas” lo que se ha logrado es su propagación, por lo tanto ese no es el método de solución. Lo mismo ocurre en la escuela a través de la represión, el castigo y hasta la exclusión o expulsión de algunos jóvenes o niños del sistema o de la institución, no se logran mejores seres humanos, mejores ciudadanos; al contrario, seres dispuestos a luchar contra ese “orden” que los maltrató, que los expulsó. Por lo tanto el sistema educativo ha de ser el escenario privilegiado para combatir todas las formas de violencia a partir de la educación guiada, por el amor, el afecto, el reconocimiento, la inclusión; no lo contrario.

Siguiendo las ideas hasta ahora planteadas, podemos señalar otro principio que deberían caracterizar la escuela democrática y para la paz y se trataría de la lucha por la defensa de la vida y a favor de la abolición de la pena de muerte, teniendo en cuenta que en los lugares en los que se ha venido implementando se ha constatado que la aplicación de la pena de muerte «no reduce la delincuencia ni la violencia política, dicho con otras palabras, no se ha probado su eficacia en la disuasión de los delitos» (Jares, 2005, p. 136), sumado a que es discriminatoria pues se aplica a personas desfavorecidas económicamente o que pertenecen a ciertas minorías estigmatizadas; sumado a los casos en que se ha terminado aplicando a inocentes. En el contexto escolar lamentablemente, también se aplica -metafóricamente hablando- la pena de muerte a aquellos y aquellas estudiantes que no se “someten” a ciertas normas de la cultura institucional y se busca por todos los medios su expulsión, su exclusión, su “muerte escolar” al no lograr su normalización; evidenciando posteriormente sus consecuencias, porque al no abordar la formación de esos seres humanos en la escuela y en la familia, otros escenarios sociales sufrirán las consecuencias y otras instancias asumirán el castigo.

Otro principio que debe guiar la formación escolar en un mundo tan contradictorio y en sociedades como la nuestra polarizadas y marcadas por grandes heridas que buscan ser sanadas, debería ser la sensibilización sobre el valor de la justicia y el rechazo de la venganza y el odio: «hay que enseñar que en la vida y por ella hay que luchar, a veces por cada soplo de aire. Pero en esa inevitable lucha, nadie tiene derecho a quitarle la vida a nadie. Que el disentir no significa necesariamente enemistad» (Jares, 2005, p. 139), hay que insistir en el valor de la justicia para que el reinado de la impunidad no esté al orden del día, especialmente en sociedades con grandes violaciones a los derechos humanos como la nuestra y con mafias especializadas que se han apoderado del aparato estatal a través de la corrupción, poniéndolo a su servicio; por lo tanto el escenario escolar ha de ser ejemplo de la aplicación de la justicia exigiendo a cada uno según su capacidad, dando a cada cual según su necesidad, tal vez en el sentido planteado en Porto Alegre –Brasil- por José Saramago (2002), en la clausura del II Foro Social Mundial:

No necesitamos la justicia que se envuelve en túnicas de teatro y nos confunde con flores de vana retórica judicial, no la que permitió que le vendasen los ojos y maleasen las pesas de la

balanza, no la de la espada que siempre corta más hacia un lado que hacia otro; sino una justicia pedestre, una justicia compañera cotidiana de los hombres, una justicia para lo cual lo justo sería el sinónimo más exacto y riguroso de lo ético, una justicia que llegase a ser tan indispensable para la felicidad del espíritu como indispensable para la vida es el alimento del cuerpo.

La importancia de la justicia a su vez, radica en dos sentidos, como antídoto para el surgimiento de la violencia y frente a su aplicación como reparación, por lo tanto proceso de prevención del odio; teniendo en cuenta que el odio es un sentimiento que se produce habitualmente hacia personas, grupos o instituciones que producen amenaza o rechazo por sus acciones en contra de sí mismos, seres queridos o bienes y por lo tanto en contra de lo que se considera como parte del bienestar, o de lo sagrado personal; pero que al ser un sentimiento humano es posible que sea educado al igual que los demás sentimientos; por lo tanto además de la aplicación de la justicia frente al que se consideraría como el victimario y la reparación que se debe dar frente a la víctima, implica a su vez, como plantea Jares (2005), la prevención del odio, porque así como se puede aprender a odiar, también se puede aprender a no odiar y hasta desodiar. Al respecto, hay un sinnúmero de situaciones en el mundo en las que se ha podido evidenciar que la búsqueda de la revancha y la venganza es el camino equivocado y que el camino de la reconciliación, sin abandonar la justicia puede conducirnos a una paz duradera y que mientras no se aborde el problema de la violencia y del terrorismo en sus causas reales, nunca se logrará su solución; es el caso por ejemplo del tratamiento a que ha sido sometido el pueblo musulmán por parte de occidente y que ha llevado a la implementación de actos como los del 11 de septiembre, pero que al recibir como respuesta mayor represión a través de bombardeos y aniquilación de inocentes y fortalecimiento de sentimientos de venganza de lado y lado, lo cual ha terminado desembocando en más bombardeos, más represión en medio oriente y en otros actos terroristas como los ocurridos en España, Francia y en el estado de temor e inseguridad que se respira en occidente. Lo mismo ha ocurrido en Colombia, ya que frente a la violencia surgida como consecuencia de la falta de democracia y la exclusión a que se ha sometido a las mayorías, en lugar de alimentar la democracia y el bienestar, se ha alimentado el odio hacia quienes han luchado en contra del gobierno de turno, fomentando un círculo interminable de venganzas y cobro de cuentas.

Tiene vigor aquí señalar otro de los principios que deben guiar la educación encaminada a la tolerancia, al perdón, a la reconciliación y por lo tanto a la hermandad y al tratamiento constructivo del conflicto; se trataría de la educación libre de maniqueísmos y de sentimientos enemigos: «Otro aspecto fundamental que debe formar parte de nuestra estrategia educativa para combatir el odio, el miedo y la desconfianza, es el cuestionamiento de los maniqueísmos, de los buenos frente a los malos, del nosotros frente a los otros, y más concretamente en la creación del enemigo» (Jares, 2015, p. 154). Siendo este un aspecto fundamental en la búsqueda de la paz, teniendo en cuenta las estrategias implementadas por intereses mercantilistas y militaristas desde los cuales el otro, el diferente, el de otra cultura, el de otra ideología; es el enemigo, llevando a distorsionar su realidad hasta deshumanizarle, convirtiéndolo en un monstruo y haciendo justificable su extinción, un poco en la línea de lo planteado por Dussel cuando dice que en tiempo de peligro al otro se le transforma en enemigo y el rostro se le cambia por una máscara fea, usada, sucia; por lo tanto el rostro deja de ser rostro y se convierte en una cosa, otros diran: «La idea del enemigo se crea a través de la deshumanización del otro, incluso en la mayoría de las ocasiones representado a través de rasgos no humanos. Por un lado se presenta a lo deseable –nos –otros –y por otro lado, de forma irreconciliable, lo indeseable – los otros, los estigmatizados» (Jares, 2015, p. 155); cumpliendo los medios de comunicación y a veces la escuela un papel fundamental en el aborrecimiento del otro a partir de la representación que se ha hecho de él o de ella y que en las ideas de Enrique Dussel se recoge esta problemática cuando cuestiona la descalificación y exclusión a que han sido sometidos los Otros por no significar “lo mismo” sino lo diferente, que desde la visión dominante significa lo bárbaro, salvaje e incivilizado.

La escuela también ocasionalmente se ha convertido en caja de resonancia de la deshumanización del otro, convirtiéndose en depositaria de esas herencias maniqueas y descalificadoras, de la mano de determinadas políticas educativas, de determinados proyectos pedagógicos, de determinadas prácticas cuya génesis se sitúa en los imaginarios y apuestas formativas de los maestros y maestras; quienes a través de juicios y símbolos calificadorios o descalificadorios, clasifican al otro, a los otros como “buenos o malos” ocultando el rostro del que se esconde o ha sido oculto a partir de ese juicio, de esa

calificación que aparece en forma de número, letra o punto, como máscara que oculta el verdadero rostro y realidad del otro. Así nos encontramos con ciertas valoraciones con una fuerte carga maniquea como la siguiente: Es malo quien llega tarde, es malo quien no porta correctamente el uniforme, es malo quien obtiene un mal resultado, es malo quien reprueba una materia, es malo quien contradice al profesor, es malo quien debe reanudar un año escolar, es malo a quien le citan el acudiente, es malo equivocarse, es malo fallar, es malo no trabajar todo el tiempo, es malo no seguir instrucciones, es malo hacer lo que no se le ha indicado, es malo hablar, es malo comer, es malo interrumpir, es malo preguntar tanto, es malo no entender, es malo no llevar el uniforme así sea por causas de empobrecimiento económico, es malo vivir en ciertos barrios, es malo relacionarse con ciertas personas, es malo expresar sus sentimientos, son malas las expresiones de afecto, son malas ciertas palabras, son malos ciertos países, son malas ciertas ideas, es malo fiarse de los malos, es muy malo ser malo.

Sin hacer referencia del aspecto convivencial, en el cual se busca construir una burbuja en la que ocurren cosas, que si bien pueden estar guiados por buenos propósitos, se asemejan a una comedia en la que difícilmente se vive la vida de la realidad de afuera y si bien se buscan fomentar ciertos hábitos y valores, otros simplemente corresponden al disciplinamiento del cuerpo y de las acciones en el que cada uno y cada una: directivos, profesores, estudiantes; actúan buscando acercarse a un imaginario, a un ideal, en el que los adultos son esos referentes “sagrados”, apóstoles de la verdad, la ética, la rectitud y la sabiduría; mientras los jóvenes y niños pretenden ser discípulos que siguen ardientemente, abnegadamente las huellas de sus maestros y maestras; pero que todo vuelve a la normalidad al pasar la puerta que marca la frontera entre esa escuela y la realidad: la niña abandona el uniforme, sus códigos lingüísticos vuelven a ser incomprensibles para el adulto, al encuentro con “su profe” ya no lo saluda, ni lo determina; el profesor coloca su arete en su oreja y vuelve a ser el transeúnte anónimo que sufre el transporte, su familia, sus hijos, su salario no profesional, su calle que hiede; el prefecto de la disciplina y la buena conducta vuelve a fumarse su cigarrillo que ha camuflado todo el día, vuelve a encontrarse con su amante que ha ignorado, vuelve a encontrarse consigo mismo que ha evadido todo el día. Queda un reto, tomando como referencia a Carlos fuentes (2002) ¡reconocer nuestra

humanidad! porque: «si no reconocemos nuestra humanidad en los otros, no la reconoceremos en nosotros mismos».

En esa tarea de reconocer nuestra humanidad, incompleta, en devenir, en construcción permanente, en falla ocasional, en equivocación ineludible, en imperfección sagrada, humanamente imperfecta; encontramos algunos aporte de López (2008), quien a su vez recoge algunos planteamientos del Proyecto educativo institucional en democracia y Derechos humanos de la consejería presidencial para los DDHH (1995), algunos principios pedagógicos que deberíamos tener en cuenta a la hora de afrontar las dificultades ineludibles e insalvables entre los seres humanos que habitan el escenario escolar:

Reconocer que el error o la falta es un punto de partida en el camino hacia la construcción de conciencia moral, de madurez y de autonomía y en consecuencia tratarlos como parte de un proceso formativo y como elementos que pueden transformar y potenciar mejores formas de socialización.

Asumir que para el tratamiento de los conflictos todos quisiéramos ser bien tratados, que siempre es más rentable por las buenas y que lo pedagógico es buscar siempre reconstruir las relaciones dañadas.

Comprender la sanción como el proceso que busca recomponer el acuerdo incumplido, al tiempo que educa para la convivencia y aporta una experiencia de aprendizaje; mientras que el castigo puede construir un acto deliberado que daña el cuerpo y la autoestima del otro.

Proponerse siempre tratar la falta buscando obtener de ella un saldo pedagógico, formativo y dejar de centrar los esfuerzos y las acciones en conseguir al culpable para castigarle.

Superar la tradición en la que el control y la vigilancia son la ocupación prioritaria de los manuales y las instancias que dirimen los asuntos de la convivencia.

Al conocer de una situación conflictiva asumir como conducta innegociable rechazar el leguleyismo o la aplicación mecánica de la norma, buscando ante todo la inclusión del sujeto y la garantía de su derecho a permanecer en la institución y en el sistema educativo.

Dar un trato equivalente o proporcional a la falta, transgresión o enfrentamiento, cuando se determine la sanción (principio de equivalencia).

Reconocer la singularidad de cada sujeto siempre en el marco del interés colectivo y el ejercicio asociativo.

Reconocer y tratar las resistencias, rebeldías e inconformidades y establecer diálogos que lleven a potenciar aquellas que expresan el sentimiento y el pensamiento crítico o declaren la necesidad de nuevas formas de relacionamiento.

Mantener presente que la sanción cumplida, borra la falta cometida, por principio de equidad.

5. Educación justa: coeducativa, intercultural, diversa y para la discapacidad

Pensar la educación desde la justicia, necesariamente está en relación directa con los apartes anteriormente desarrollados, en la medida en que implica pensar desde el lugar de la periferia, desde lo local, particular; no desde lo global, buscando encontrar el rostro del otro, de la otra; no la máscara, implica pensar lo que ha de ser la educación ajustada, a la medida, al alcance del otro y al alcance de las exigencias de la sociedad de hoy, reconociendo a su vez que dicha educación justa está atravesada por la equidad y la equidad no solo a nivel de lo educativo sino también económico, social y cultural.

Siguiendo las ideas filosóficas de Enrique Dussel y pedagógicas de Paulo Freire; podemos tomar como referencia a nivel educativo el carácter que tiene la filosofía de la liberación propuesta por el primero: «Filosofía de la liberación, filosofía postmoderna, popular, feminista, de la juventud, de los oprimidos, de los condenados de la tierra, condenados del mundo y de la historia». (Dussel. 2014. P.12). Y tiene este carácter teniendo en cuenta que la filosofía de la liberación hace una opción por los que denominara Fanon los “condenados de la tierra”; aquellos que por motivos de raza, género, ideología, religión, economía o cultura están ubicados en una condición de subalternidad, frente a aquellos que tienen el poder y como consecuencia afrontan algún tipo de exclusión, estigma, clasificación, subvaloración. Por lo tanto la filosofía de la liberación alienta un programa con ese carácter: «Se trataba de un programa de investigación filosófica que descentraba las referencias dominantes, levantándose críticamente ante Europa, ante el machismo, ante la ideología pedagógica occidentalista, ante el fetichismo imperante». (Dussel. 2014. P.14).

Teniendo en cuenta su carácter feminista, la filosofía de la liberación, ha de guiar a la educación liberadora, en ese propósito; en la construcción de una educación que se emancipa y resiste frente al machismo y el sexismo, frente al falso imaginario heredado desde la colonia, según el cual existe una parte de la humanidad “destinada por la naturaleza” a dominar, gobernar, tutelar; a la otra parte; siendo la característica de la primera su alta posición social, pertenecer a las élites poderosas, identificada con el padre, macho, blanco europeo; quienes han pretendido mantener vivo el mito griego que hiciera

parte de las ideas platónicas, según el cual tanto el amor como el ser verdadero están asociados a “lo mismo”; y en absoluto frente a lo Otro, siendo ésta una característica del pensamiento totalitario implementado en América de la mano de los europeos y que en el caso concreto de la relación hembra-varón expresado en la negación y desconfianza hacia la otra, de la cual no se esperan grandes cosas, se espera que lo que haga lo haga siguiendo el referente de “lo mismo”; así como el europeo negó y silenció a los pertenecientes a los pueblo originarios de esta parte del planeta y que nos lo recuerda el filósofo de la liberación:

Decíamos, pues, que uno, al no amar al Otro como otro, desconfía de su palabra. Su “palabra” es, en este caso, nada menos que todas las culturas indias que fueron tenidas por cosas insignificantes, por más que el Inca Garcilaso intentara revelarla. No creo en su palabra, y si no creo en su palabra: ¿Cómo voy a esperar su realización? No hay ninguna esperanza en el Otro como otro, lo que se espera más bien es totalizar a ese otro en mi mundo como una parte del mismo. (Dussel, 1983, p. 93)

Al no amar al otro, a la otra como otra sino al leerla e interpretarla desde la lógica de pretenderla como lo mismo, se le convierte en cosa dominada: «América latina, a la mujer se la hace cosa dominada por el varón. El varón domina a la mujer; ése es el tema de la opresión de la mujer y, a su vez, el de una sociedad machista en la que la mujer no tiene lugar» (Dussel, 1983, p. 141). Y no tiene lugar según Dussel, porque la totalidad de la concepción machista lo abarca todo «El varón domina a la mujer y, en la totalidad varonil, la mujer cumple entonces la función de parte» (Dussel, 1983, p. 141). Sustentando aquí la gran importancia de que la mujer alcance su liberación, porque al liberarse, liberara también al varón y sólo entonces será posible el encuentro cara a cara: «En el caso de que la mujer se liberara, como exterioridad con respecto al varón, sólo entonces se daría el cara-a-cara en la libertad» (Dussel, 1983, p. 141). Solamente mediante el proceso liberador mutuo de la mujer y por lo tanto del hombre, será posible la superación de la erótica de la dominación, de la cual nos habla de manera muy precisa el filósofo de la liberación: «Casi todo en la mujer ha sido erotizado y con ello se ha destruido su capacidad pedagógica y sobre todo, su capacidad política. Solo aparece como objeto sexual» (Dussel, 1983, p. 153). Y desde la cual se ha cosificado a la mujer y al varón se le ha alienado haciéndole sentir propietario o dueño de todas las cosas que están a su alrededor, incluso la mujer.

Frente a este panorama la educación tiene gran responsabilidad frente a la formación libre de prejuicios machistas o sexistas y por lo tanto libre de concepciones que pretenden mantener imaginarios, discursos y prácticas guiados por pedagogías de la dominación: «De tal manera que al alumno se le repetirá, se le permitirá que recuerde (memoria) “lo mismo”, y eso mismo es lo que él ha contemplado como alma entre los dioses antes de nacer» (Dussel, 1983, p. 156). Por lo tanto un primer paso en el proceso liberador hará referencia a la emancipación de dicha interpretación como inicio a la apertura de lo que ha de ser lo nuevo: «El hecho de interpretar el saber como recuerdo, como repetición de “lo mismo”, niega la apertura a lo nuevo o al futuro histórico. Si el pensar es recordar “lo mismo” ya sabido. ¿Cómo podría darse algo dis-tinto?» (Dussel, 1983, p. 156).

Freire también expresa su sentido crítico ante el machismo impuesto y heredado hasta hoy; centrando su crítica en el lenguaje, el cual considera como problema ideológico: «En verdad, éste no es un problema gramatical, sino ideológico» (Freire, 2002, p. 63). Teniendo en cuenta que cuando se habla de cambiar el mundo, no se puede considerar de menor importancia: «Que no se diga que lo fundamental es el cambio del mundo malvado, su recreación en el sentido de hacerlo menos perverso, y por lo tanto la superación del habla machista es de menor importancia» (Ib. p. 64). Por lo tanto el rechazo del machismo hace parte del sueño y búsqueda de un mundo mejor: «El rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible a favor del cambio del mundo» (Ib.). Y agrega:

Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas. (P. 64).

Sin embargo, no es suficiente cambiar el lenguaje, éste debe ir acompañado del cambio en las prácticas: «Lo que no es posible es simplemente hacer el discurso democrático y antidiscriminatorio y tener una práctica colonial». (P. 65). A propósito del cambio de las prácticas machistas y sexistas, una posibilidad al respecto estaría en la implementación de una educación coeducativa a través de la cual es posible aportar en la transformación de

actitudes y prejuicios sexistas de niños y niñas y el cambio de estructuras y prácticas buscando desalojar los estereotipos existentes. Si bien se han dado pasos en el fomento de una relación distinta entre la mujer y el varón a partir de la escuela, con el fomento de la educación mixta; sin embargo al hablar de coeducación se está buscando mayor amplitud y profundidad en sus propósitos; pues no basta con que mujeres y varones se encuentren en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, tengan las mismas exigencias y sean evaluados de la misma manera; sino que implica una revisión de todos los parámetros sociales, desde los cuales se construyen y transmiten estereotipos de lo masculino y femenino; siendo la escuela un escenario con gran responsabilidad al respecto; tal como se plantea por parte de Sánchez y Risos en *Coeducación. Educación Moral para la Convivencia y la paz* (1992):

La coeducación supone y exige situaciones de igualdad real de oportunidades académicas profesionales y en general, sociales, de tal modo que nadie - por razones de sexo - parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos.

Otros aspectos que abarca la coeducación tienen que ver más allá de la igualdad de condiciones con la generación de los ambientes propicios que permitan la aceptación de su propia condición sexual y el asumir su identidad positivamente y libremente. Por lo tanto implica un replanteamiento de la totalidad que ha primado en la educación y en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la línea de lo planteado por Dussel, implica alterativamente el reconocimiento del Otro y de la Otra y en esa medida implica la revisión de los objetivos trazados, de los contenidos curriculares, de las unidades didácticas, de la comunicación que se desarrolla y de las relaciones que se establecen, del lenguaje que se utiliza; por lo tanto implica, todo el sistema en general y en este propósito no pueden estar comprometidos solo algunos y algunas, sino que debe implicar la totalidad de miembros de la comunidad educativa. Al respecto, no basta con que en los manuales y en los documentos oficiales estén registrados estos propósitos coeducadores; sino que tienen que convertirse en parte de la cultura institucional; transformando lo visible y lo oculto de la escuela, es decir los imaginarios, las prácticas, el lenguaje.

Otra característica que debe hacer parte de un proyecto educativo alternativo inspirado en las ideas de Dussel y Freire; estaría en la línea de la educación incluyente, la cual ha sido ampliamente trabajada por la UNESCO, develándose allí el rostro del Otro, de la Otra, en los millones de niños y niñas que no tienen acceso a la educación y que suman alrededor de 77 millones en el mundo, en los que abandonan prematuramente el sistema, en las víctimas del fracaso escolar que desde el comienzo empiezan a sufrir las dificultades que les lleva al círculo vicioso de la “repetición” de cursos y posterior abandono o expulsión del sistema escolar, niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales físicas o mentales y finalmente los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo por su condición de migrantes o desplazados, por su pertenencia a minorías étnicas, lingüísticas, culturales o religiosas, por su condición de víctimas de la pobreza, niños de la calle, niños trabajadores, niños refugiados o desplazados, niños nómadas, huérfanos a causa del VIH/SIDA, niños víctimas de la violencia, etc.

Estos millones de excluidos por distintas condiciones del sistema escolar, lo ponen en cuestión, teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje implementados en las escuelas, como se plantea en uno de los documentos de la UNESCO (2008). «No responden a sus necesidades y aspiraciones y al que, por consiguiente, no le ven verdadero sentido en su vida». Podemos concluir al respecto, que la educación inclusiva desemboca necesariamente en una propuesta educativa en la que todo ser humano es el centro del proceso a partir de sus diferentes capacidades, es decir una educación para la difcapacidad, desde la cual la limitación para determinado “saber” o “habilidad” no puede ser un obstáculo sino la oportunidad para descubrir otros saberes y habilidades que existen en ese ser humano y por lo tanto todos los seres humanos no deben aprender necesariamente lo mismo y al mismo ritmo y alcanzar estrictamente las mismas metas.

Cobra valor aquí la palabra alteridad, como reconocimiento de la especificidad, de la particularidad, de la heterogeneidad del otro; como referentes para el logro de los principios de justicia y equidad; justicia que no puede ser aplicada de la misma manera que en el pasado, porque buscando la equidad, todos no pueden ser tratados de la misma manera: «La justicia, particularmente la justicia social, debe perder el velo que cubre sus ojos y que le

impide ver a quien se dirige y tratarlo de la manera más adecuada a su situación» (Tedesco, 2000, p. 30), siendo importante para lograrlo, obtener la mayor información posible acerca del otro, la cual sea una herramienta para la justicia y no para la discriminación. A propósito la información en la que se evidencia la situación anímica, emocional, afectiva, familiar, económica, cultural del otro; nos debe llevar a asumir una mayor responsabilidad en su vida, en contravía con lo que ocurre actualmente en la sociedad: «El aumento de la desigualdad, la polarización social, la exclusión, etc., son los resultados de un sistema institucional que no se hace responsable del destino de las personas» (Ib. p. 54), estando nuestra responsabilidad pedagógica encaminada a forjar sujetos autónomos independientemente de su diversidad, de su condición adversa y tal vez a través del implemento de tres acciones que según Tedesco pueden movilizar subjetivamente a los actores del proceso pedagógico: «la capacidad para formular un proyecto, la capacidad para elaborar una narrativa acerca de la situación que se vive y acerca de las estrategias de acción que desarrolla cada actor y la confianza para enfrentar los desafíos que presentan las situaciones de aprendizaje» (Tedesco, 2012, p. 213). Frente a la primera acción, siguiendo al mismo autor se debe plantear que: «una política educativa que pretenda fortalecer la capacidad de los alumnos para definir su proyecto de vida supone concebir el proceso pedagógico como una tarea de orientación» (Ib.). Frente a la segunda acción se trataría de articular en un relato las imágenes de lo que se ha vivido, teniendo en cuenta que «desde el momento en que una persona puede relatar lo que le ha sucedido, sus sentimientos y sus interacciones con el medio se modifican» (Ib, p. 214), permitiendo el establecimiento de vínculos de confianza con otros a través de su relato. Finalmente, «la confianza en la capacidad de aprendizaje es condición de partida, pero solo con la comprobación empírica del buen resultado será posible afianzarla» (Ib. p. 215); a propósito si bien la actitud del docente es un elemento clave en el éxito o fracaso, especialmente de aquellos estudiantes cuyas condiciones culturales, familiares y sociales son adversas e influyentes negativamente en su proceso; sin embargo, son claves aquí las estrategias pedagógicas apropiadas implementadas por los docentes de cara a alcanzar aprendizajes exitosos, los cuales no solo tienen que ver con la voluntad sino con la formación del docente, especialmente hoy cuando se requiere no solo el manejo de una disciplina, sino de estrategias que permitan una verdadera orientación de las nuevas generaciones en lo

afectivo, emocional, sexual, social, científico y tecnológico; para lo cual sería necesario lo que Tedesco denomina como «reconversión profesional continua» (Tedesco, 2000, p. 75), desde la cual «ningún diploma universitario tenga legitimidad temporal permanente» (Ib.); obligando a todos los profesionales a renovar obligatoriamente y de manera periódica su formación, la cual debería ser remunerada por el Estado, y que hace parte del trabajo contracultural que puede permitir la inclusión de los que hasta ahora han sido condenados ya sea a estar fuera del sistema o a asistir a unos procesos de baja calidad que no transforman sus vidas, por lo cual: «construir una escuela y docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje y que superen los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político educativo con claros compromisos con la equidad social» (Tedesco, 2012, p. 216).

En conclusión, la educación justa a partir de la equidad implicaría: Educación de calidad para todos, es decir que los altos niveles de conocimiento no queden relegados solo para aquellos que por sus condiciones económicas y su ubicación social tienen la posibilidad de educarse permanentemente, siendo solo ellos los habilitados para comprender los fenómenos complejos, lo cual implica una formación de calidad a partir de estrategias que lo favorezcan desde los primeros años de escolaridad, reconociendo que el conocimiento no solo se adquiere en un lapso de tiempo sino de forma permanente. Al respecto Tedesco plantea dos dimensiones que hacen parte del vínculo entre educación y justicia social:

La primera pasa por garantizar una educación de buena calidad para el conjunto de la población, para lo cual es necesario romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. La segunda en cambio, se refiere a generar adhesión a la justicia como patrón cultural de la sociedad, ámbito en el cual el desafío mayor corresponde a la formación de las élites políticas, empresariales, científicas y culturales» (Tedesco, 2012, p. 218).

Siendo las dos dimensiones un reto tanto para los docentes, como para la pedagogía y la sociedad misma. Reto para los docentes y la pedagogía porque implica alcanzar resultados equitativos desde el punto de la calidad, independientes del origen social de los estudiantes, de sus diferencias; pero a su vez implica el establecimiento de una sociedad solidaria especialmente con el que más lo necesita; pero a su vez un reto social porque mientras no

exista equidad social y equidad económica la tensión social y el conflicto fruto de ella seguirá latente.

Es por eso que el carácter dialógico de la educación del que nos habla Enrique Dussel, debe quedar vinculado a las políticas económicas, sociales, educativas y a los enfoques pedagógicos, a los ambientes escolares y prácticas de la enseñanza-aprendizaje, a través de la implementación de una educación intercultural en la que a partir de la superación de la “invasión cultural” de la que nos habla Paulo Freire o el “epistemicidio” del que nos habla Boaventura De Souza, dicho diálogo sea posible. Sin embargo, no podemos ser ingenuos frente a la disponibilidad y apertura que exista para que se den estos propósitos, por lo cual es necesario abrir la posibilidad de la “desobediencia cultural” al interior mismo de los universos culturales; es decir, en medio de los elementos constitutivos de la cultura debe existir lugar para la biografía personal, es decir para el uso de su libertad y su razón, en donde aparece la dialéctica que se evidencia en el diálogo permanente que se debate entre la opresión y liberación y que se manifiesta en la liberación de las víctimas, es decir de los excluidos y silenciados de la historia. Ortega y Gasset precisará aún más el asunto de la opción ética liberadora en el conflicto de tradiciones, la cual supone la convicción del sujeto que reconoce que es él y el otro y que si no salva al otro, no se salva él, apareciendo la solidaridad como reciprocidad mediada.

Como oposición a las lógicas impuestas y hegemónicas surge el planteamiento de las culturas como reservas de la humanidad y el proyecto como tal surgido como alternativa sería el del diálogo intercultural como alternativa frente a la barbarie. Este diálogo intercultural debe basarse en la cooperación y comunicación entre los diversos mundos culturales de la humanidad, debe ser entendido a su vez como método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura, debe llevar al conocimiento entre sí para que mediante ese conocimiento de las otras, se conozca cada una mejor a sí misma, se trata también de un proceso de información, se trata también de un proceso ético en el cual yendo más allá de la tolerancia y el respeto funde la acogida del otro como sujeto y en la búsqueda de lo que Sartre llama como el “plan de la libertad en todos y para todos”.

A su vez, este diálogo intercultural no es posible unilateralmente, es decir desde una concepción monocultural; el camino a seguir no está definido por un programa pre establecido, sino por una actitud de aceptación de la pluralidad de tradiciones filosóficas que aportan en la construcción de una filosofía articulada de cara al diálogo intercultural. Se plantea como un desafío, como una nueva manera de comprender la pluralidad de las filosofías, de entenderse desde ella y de tratar con ella. Un ejemplo en este diálogo intercultural que se propone, lo encontramos en los planteamientos de Josef Esterman, en el diálogo que establece entre las tradiciones filosóficas Andina y Occidental y que si bien existen importantes diferencias entre uno y otro, hay puntos de encuentro, en la medida en que se pongan en práctica algunos principios que hacen parte de la ética andina, desde la cual tal vez podríamos garantizar el respeto no solo del cosmos, de la madre tierra, sino de cada uno de los seres vivos que comparte este mundo con nosotros, guiados por los tres principios que guían la racionalidad andina: correspondencia, complementariedad y reciprocidad. El primero de ellos referido a la correspondencia entre lo cósmico y lo humano, entre la vida y la muerte, entre lo bueno y lo malo; la complementariedad, como planteamiento de la coexistencia y estrecha relación de cada acto el cual no ocurre de manera individual o aislada y finalmente la reciprocidad según la cual a cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco, una retribución.

CONCLUSIONES

Pensar la educación es un ejercicio indispensable, no solo para quienes creen tener la responsabilidad de generar políticas que la conduzcan a cumplir determinados objetivos correspondientes a determinados intereses; sino que ha de ser el ejercicio filosófico que se convierta en especie de aduana, de lugar de reflexión, de maloca o casa madre, fuente de conocimiento, desde el cual se interroga el sentido de prácticas, quehaceres, ritos, normas y requisitos. Pero a diferencia de la maloca indígena construida en un lugar específico en la que los hombres se reúnen a dialogar, a pensar, a producir sabiduría; esta maloca de la educación no está en un lugar específico, es más, puede estar en todos los espacios, en todos los lugares de la escuela, de la calle, de la sala, del tablero, del libro. Y si bien cada viga, cada amarre, cada elemento de la naturaleza se une a los otros para dar vida al lugar de referencia indígena, cada profesor, cada estudiante, cada padre; tiene el reto de atarse en la reflexión, en el pensamiento, en torno a lo que ha de ser la educación; la cual no puede tener fines pre establecidos desde una oficina o un grupo de investigadores, de “especialistas”, sino que ha de nacer del lugar de encuentro entre maestros-estudiantes-padres- y todos los que se congregan en estos lugares sagrados llamados escuelas.

Buscando ese encuentro con el rostro y la realidad del Otro, de la Otra y en un lugar específico como lo es el de la periferia, para poder percibir la realidad del empobrecido, del excluido, del silenciado y por lo tanto buscar junto a él otro discurso filosófico que surja en los análisis de otros temas, de otros problemas; tal como ha sido la construcción de la filosofía de la liberación y guiados por los aportes de los dos grandes profetas latinoamericanos que han orientado el ejercicio filosófico y pedagógico hace ya algunas décadas: Enrique Dussel y Paulo Freire; podemos llegar a concluir y reafirmar la importancia que debería tener el pensar o seguir pensando la educación como ejercicio liberador, desde dos categorías previas o enriquecedoras de ella, como son la de la resistencia y la emancipación.

La importancia del análisis a partir de la resistencia y la emancipación radica en que estas categorías nos colocan al margen, más allá del “orden” establecido, permitiéndonos

interrogarlo desde los hombres y mujeres periféricos y oprimidos, a partir de la sospecha y la duda de esa condición en que viven, la cual no es natural, por lo que es posible mediante la acción de los hombres y mujeres, la construcción de otros órdenes, los cuales parten desde el contrapoder colectivo que se asume frente a las técnicas a través de las cuales se ejerce el poder; contrapoder ejercido por los dominados y que al buscar otro ordenamiento tiene un carácter político, caracterizándose como resistencia, la cual tiene carácter emancipador teniendo en cuenta que comprende al individuo como sujeto activo en ejercicio de su autonomía, de su conciencia y de su racionalidad.

A partir del reconocimiento de la educación como un campo fruto de la construcción humana y social, el cual ha estado sujeto a las dinámicas políticas y económicas que se han venido dando a través de la historia, debemos reconocer diversas posturas que tensionan y ponen en pugilato, en confrontación permanente este campo, diversas fuerzas que buscan definir el sentido de la educación la cual se debate entre la implementación de una educación universal en los primeros grados, de baja calidad, al menor costo posible y homogénea para todos; cuyos efectos en la búsqueda de la justicia y la dignidad a través de la equidad son mínimos, así como la reducción en el abismo existente entre los empobrecidos y enriquecidos; o las posturas y fuerzas que reconociendo la educación como un derecho de todos, se plantea que no basta con universalizar el acceso a la educación mientras ésta no vaya acompañada de niveles de calidad que equiparen las condiciones que tienen los empobrecidos frente a los privilegios de los sectores más ricos, lo cual no es posible mientras no existan políticas sociales y económicas que incidan no solo en la educación sino en los demás factores de la vida de los hombres garantizando la equidad y por lo tanto la justicia para todos.

Hablar de la vigencia de la liberación implica hoy reconocer el sentido y la fuerza de cambio que ha tenido y tiene tanto para Enrique Dussel como para Paulo Freire, desde los cuales encontramos un llamado a la construcción de otro mundo posible, una resistencia al reconocimiento del fin de la historia, una búsqueda permanente de la utopía a través de las mediaciones que la van acercando en la medida en que se interroguen, se cuestionen y se transformen los órdenes vigentes o se construyan unos nuevos, desde otros valores, desde

otros lugares, otros referentes y sentidos; los cuales permitan la construcción de sociedades más incluyentes, democráticas, justas; razón por la cual hoy sigue vigente el propósito liberador y concretamente desde el campo de la educación, pretendiendo su transformación no solo desde las políticas que la rigen, sino en la intencionalidad de sus programas y contenidos, así como en las relaciones que se desarrollan entre los seres humanos que le dan vida, siendo conscientes que la educación es tan solo un factor de todos los que se deben transformar.

En tal sentido, pensar la educación inspirados desde los postulados de Dussel y Freire, nos lleva a interrogar el papel que juega la educación desde el diseño económico y político de nuestras sociedades dependientes, el rechazo de la comprensión que se tiene de los hombres como simple “capital humano” al servicio de la producción, el sentido del conocimiento y la posibilidad del acceso al conocimiento por parte de los que hasta ahora han estado privados de él, el análisis de la educación como factor determinante en la inclusión social, en el desarrollo y en la superación de la pobreza y la exclusión. A su vez implica la formulación de una pedagogía que transforme el ejercicio educativo desde dentro, pues si bien se requiere de políticas educativas formuladas desde los Estados, que busquen la justicia a través de la equidad, es en las prácticas, en las relaciones, planes, programas y ambientes en donde se hacen realidad estos propósitos, los cuales deberían estar encaminados a alcanzar una educación que sea formulada, pensada desde otros lugares para que logre incluir a los que hasta ahora han quedado al margen, en la periferia, más allá de la frontera; porque si la medida es el más débil, estará al alcance de todos; una educación dialógica, polifónica y desde la ecología de los saberes, porque pronunciar la voz, pero la voz auténtica, significa reconocimiento desde el cual yo soy él, yo soy ella, tu soy yo. Una educación para el encuentro novedoso, hospitalario y responsable con el otro, con la otra afrontando su complejidad y diferencia y por lo tanto el conflicto que provoca su singularidad, disparidad, heterogeneidad; como bases de la construcción democrática. Una educación coeducativa como base para formar seres resistentes al sexismo y machismo; una educación en la que tener otras capacidades, diferentes capacidades, sea la oportunidad para alcanzar otros, logros, otras metas, otros, saberes, otras culturas, otros triunfos, otros éxitos igualmente reconocidos; una educación en diálogo permanente con otros saberes como

concreción de la democracia cognitiva, una educación justa, equitativa y a la medida de las diferentes capacidades.

Quedan planteados algunos interrogantes para seguir pensando la educación, seguir reflexionando la educación, los cuales necesariamente deberán abordar temas claves en este momento tales como: Uno: los relacionados con la formulación de una educación y formación desde la ecología de los saberes, de los sentires, de los actuares, de los pareceres como aporte a la formación democrática, intercultural e incluyente. Dos: la posibilidad de la recuperación de los saberes ancestrales en la escuela a partir de la complementariedad, la reciprocidad y la colaboración, como bases del buen vivir, incluyendo como asignatura imprescindible la cátedra de la madre tierra, como blindaje contra la depredación del planeta, de sus recursos y de los seres vivos, frente al vivir bien y su desenfrenada manera de vivir y buscar la felicidad a través del consumo. Tres: Los componentes que ha de tener la cátedra para el abordaje del conflicto, de la recuperación de la memoria como blindaje contra la violencia y como aporte en la formación para la paz. Cuatro: El abordaje de la democratización de la escuela, los saberes, las responsabilidades de tal suerte que el referente, el criterio rector no sea el pensamiento único, el criterio único o el proveniente de quien más tiene poder, sino en el que sea posible la generación de comunidades dialógicas en las que todos independiente de su edad, curso, ideología y cultura; aporten en la construcción de los criterios y ambientes que rijan a todos y que promuevan a todos.

Surgen otros interrogantes frente a los gobiernos y su disponibilidad y compromiso por alcanzar una educación de calidad que permita el ascenso y mejoramiento de la calidad de vida a través de la implementación de una educación justa y equitativa al alcance de todos, lo cual no depende solamente del factor educativo sino también del social y económico especialmente; teniendo en cuenta que mientras no se superen las condiciones de empobrecimiento que llevan a tener bajos niveles de salud, alimentación, descanso y bienestar; no será posible lograrlo.

Finalmente, si bien es indispensable transformar los fines e intencionalidades de la educación, las prácticas, ambientes, ritos y programas; sin embargo, debemos ser realistas y

un poco escépticos frente a las reales posibilidades que genera la educación a nivel del cambio social económico y para la superación del subdesarrollo y del conflicto social, mientras ésta no vaya acompañada de profundas transformaciones en las relaciones económicas internacionales, en materia del pago de deuda externa, en distribución del ingreso y de los beneficios internamente y en la superación de la corrupción que desangra las finanzas.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Theodor. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Althusser, Louis. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Álvarez, Alejandro. (2014). *La mirada empresarial de la educación*. A propósito del Informe Compartir. Sutev. Valle.
- Bárcena Fernando- Joan-Carles Mélich. (2000). *La Educación como acontecimiento ético*. Natalidad, narración y hospitalidad. Ed. Paidós. Barcelona.
- Blanco, Rosa. (2009). *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. OEI. Fundación Santillana. Madrid.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2001). *La Reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Popular. Madrid.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2009). *Una epistemología del SUR*. Siglo Veintiuno editores. México.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). *Descolonizar el Saber, reinventar el poder..* Editorial Trilce. Uruguay.
- Dieterich, Heinz, (1996). *Globalización y Educación: La Ideología*. Cuadernos de Economía. No. 25. Bogotá.
- Duschatzky, Silvia. (1999). *La escuela como frontera*. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós. Buenos Aires.
- Dussel, Enrique. (1973). *América Latina Dependencia y Liberación*. Antología de ensayos antropológicos y teológicos desde la proposición de un pensar latinoamericano. Buenos Aires.
- _____. (1992). 1492. *El encubrimiento del Otro*. Hacia el origen del mito de la modernidad. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UMSA. La Paz. Bolivia.
- _____. (1991). *La Pedagogía Latinoamericana*. Editorial Nueva América. Bogotá.
- _____. (1983). *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. Editorial Nueva América. Bogotá.

- _____. (1998). *Liberación de la Mujer. Erótica Latinoamericana*. Editorial Nueva América. Bogotá.
- _____. (2014a). *Filosofía de la Liberación*. Fondo de Cultura Económica. México.
- _____. (2014b). *16 Tesis de Economía política. Interpretación filosófica*. Siglo XXI Editores. México.
- Foucault, Michel. (1991). *El sujeto y el poder*. Ed. Carpe Diem. Bogotá.
- Foucault, Michel. (1984). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza editorial. Madrid.
- Foucault, Michel. (1979). *Microfísica del poder*. Ediciones de la piqueta. Madrid.
- Freire, Paulo (1967). *La educación como práctica de la libertad* (Río de Janeiro: Paz e Terra). Siglo XXI. Montevideo.
- _____. (1971). *La pedagogía del oprimido* (Studio 3. Latinoamérica).
- _____. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. México.
- _____. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Giroux, Henry. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Preocupaciones contemporáneas. Repensar los límites del discurso educativo: modernismo, posmodernismo y feminismo. Editorial: Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Giroux, Henry. (2008). *De qué hablamos dónde estamos*. Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. Pedagogía Crítica. Editorial GRAÓ. España.
- Guarro, Amador. (2002). *Currículum y Democracia*. Por un cambio de la cultura escolar. Ediciones Octaedro. S. L. Barcelona.
- Horkheimer, Max. (2003). *Teoría Crítica*. Amorrortu Editores. Madrid-Buenos Aires.
- Hoyos, Guillermo (2007). *Comunicación, educación y ciudadanía*. En Borradores para una filosofía de la educación. Siglo del hombre. Editores. Bogotá.
- Informe ¡Basta ya! (2013). Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica. Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá.
- Jares, Xesús. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza*. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo. Editorial Popular. Madrid.
- Jiménez. José. (1984). *Filosofía y Emancipación*. Espasa Calpe S.A. Madrid.
- López Isabel Cristina (2008). *Educación en derechos humanos: un camino a la paz*. Editorial Magisterio.

López, Nestor. (2009). *Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina*. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. OEI. Fundación Santillana. Madrid.

Luisa Sánchez y Rosario Risos (1992). *Temas Transversales del Currículum, Coeducación*. Educación Moral para la Convivencia y la paz. Sevilla.

Marchesi, Álvaro. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Metas educativas. 2021. OEI. Fundación Santillana. Madrid.

Martínez Escárcega, Rigoberto (2007). *Educación, poder y resistencia*. Una mirada crítica a la vida escolar. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Martínez, Escárcega Rigoberto. (2005). *Educación, poder y resistencia*. Una mirada crítica a la vida escolar. Editorial Doble Hélice. México.

Nussbaum, Martha. (2006). *Las fronteras de la justicia*. Con sideraciones sobre la exclusión. Paidós. Barcelona.

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008 "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro".

Poulantzas, Nikos. (1969). *Poder político y clases sociales en el Estado Capitalista*. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.

Schmelkes, Sylvia. (2009). *Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias*. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. OEI. Fundación Santillana. Madrid.

Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Tedesco, Juan Carlos (2012). *Educación y Justicia social en América Latina*. Universidad Nacional de San Martín. Argentina.

Torres, Alfonso. (2007). *La Educación Popular*. Trayectoria y actualidad. Editorial El Buho. Bogotá.

Zuleta, Estanislao (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Ensayo: sobre la guerra. Procultura S.A. Bogotá.