

## EN LA EDUCACIÓN: LAS MARCAS DE LA COLONIALIDAD Y LA LIBERACIÓN

Inés Fernández Moujan<sup>1</sup>

**RESUMEN:** Este texto se propone historizar la preocupación de Freire entorno a la “pedagogía de la liberación”. De dónde deviene su pensamiento crítico, que discusiones recupera Freire como intelectual de su época. Para ello se tomarán como referencias los aportes de la filosofía de la liberación latinoamericana, de la historia de la educación argentina y latinoamericana y los desarrollos del pensamiento decolonial.

**PALABRAS CLAVES:** Identidad, colonialidad, liberación, pedagogía, Latinoamérica

**RESUMO:** Este texto tem como objetivo historicizar a preocupação de Freire em torno da "pedagogia da libertação." De que lugar decorre seu pensamento crítico, que discussões Freire recupera como intelectual de seu tempo. Para isso serão usadas como referências as contribuições da filosofia da libertação latino-americana, história da educação na Argentina e na América Latina e os desenvolvimentos do pensamento descolonial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade, colonialidade, pedagogia, libertação, América Latina

Este texto se propone historizar la preocupación de Freire entorno a la “pedagogía de la liberación”. De dónde deviene su pensamiento crítico, que discusiones recupera Freire como intelectual de su época. Para ello se tomarán como referencias los aportes de la filosofía de la liberación latinoamericana, de la historia de la educación argentina y latinoamericana, los desarrollos teóricos del pensamiento decolonial, todo ello como antecedente ineludible de las nociones de “educación bancaria” y “educación liberadora” propuestas por Freire para dar cuenta de la educación tal como se viene pensando hasta ese momento. Con el concepto de “educación bancaria” denunciará y criticará la sujeción a la educación domesticadora y alienante que olvida al “Otro”. Con la categoría de “educación liberadora” propondrá una superación crítica de la esta “educación bancaria”.

---

<sup>1</sup> Profesora de Filosofía de la Educación. Universidad Nacional de Río Negro y APPEAL/UBA. ifmoujan@gmail.com

Proponiendo una práctica educativa como tarea de (des)ocultamiento de la verdad, lugar de la esperanza crítica, de transformación y de palabra creadora.

El contexto que explica y a la vez sirve de puntal a este interés no es otro que la historia de la institución educativa en Latinoamérica, la cual remite a los procesos de independencia y está ligada a la propuesta moderna-europea-ilustrada, cuyo propósito es el afianzamiento de un orden social, político y cultural asociado a las élites criollas. Por ello, primero se sitúan algunas cuestiones de contexto respecto a la educación, se presenta brevemente una mirada crítica de la matriz histórica de la educación en nuestros territorios, la huella que deja la colonización, y luego se plantean los encuentros y desencuentros en los momentos fundacionales del sistema educativo argentino: la marca de Sarmiento (1811-1888), el caso latinoamericano de Simón Rodríguez (1771-1858), y por último, el surgimiento de la pedagogía de la liberación (Freire 1921-1997) y los conceptos nodales que articulan y sostienen la categoría de educación liberadora-pedagogía de la liberación. Lo que me propongo es mostrar una noción de identidad histórica que va más allá de posiciones esencialistas y ontologizadas, que se sostienen en pensamientos conservadores y se atienen a lo dado, y por esto, no permiten la diferencia (CERUTTI GULDBERG, 1998, p. 137). El porqué de esta decisión parte de entender que, en las naciones latinoamericanas, se pretendió hegemonizar una única versión del mundo, un enfoque cerrado e inamovible que se enquistó en el par axiológico campo/ciudad, barbarie/civilización. Esta idea homogeneizante auspició y acompañó los procesos de las identidades nacionales y culminó con el *mito de la raza elegida*<sup>2</sup> que podría sintetizarse en la expresión “o como yo o muerte”; de este modo emergió como identidad el espacio homogéneo de los idénticos. A esta noción de identidad ontologizada solo le queda el recurso de cercar o exterminar lo diferente o diverso, todo aquello que se sale de la norma (CERUTTI GULDBERG, 1998, p. 138). Por el contrario, el concepto histórico de la identidad, en el que nos centraremos para nuestro análisis, concibe al ser como siendo, se enfatiza en construcción, en lo que se está haciendo, y se auto-reconoce

---

<sup>2</sup> Con esta afirmación Horacio Cerutti está haciendo referencia a las posturas esencialistas que toman la idea de “cesarismo democrático” y que derivaron en experiencias como la del nazismo y cuya preferencia en los conflictos es la solución como la guerra o la imposición brutal del poder.

como un proceso, no como una estación de llegada perfecta y acabada. Así, esta noción de identidad histórica incluye la categoría de acción y creación cultural que parte siempre de materiales culturales que son elementos itinerantes que nutren a las culturas que transitan y migran, que enriquecen y generan nuevas formas culturales. De esta manera, la identidad brinda elementos a la *utopía*. Y no es algo dado e imposible de cambiar, sino que es proyecto y construcción conjunta que incluye la dimensión utópica. Un movimiento que no se conforma con lo adquirido y estático, sino que apuesta a su potencia. “La afirmación de esta identidad ha sabido ser en la historia latinoamericana un recurso contra la agresión y los intervencionismos descarados” (CERUTTI GULDBERG, 1998, p. 138).

### **Modernidad/colonialidad: la marca en el sistema educativo**

Ahora bien, el contexto que explica y a la vez sirve de inicio a este interés no es otro que la historia de la conquista europea en *América Latina*, *Tawantinsuyu*, *Aby Aymala*<sup>3</sup>, la cual remite a los procesos de colonización e independencia ligados a la propuesta moderna-europea-ilustrada, cuyo propósito es el afianzamiento de un orden social, político y cultural asociado a las élites criollas. Hasta comienzos del siglo XVI, el continente no figuraba en los mapas porque no se había inventado la palabra *América*, ni había nacido la idea de un cuarto continente. Desde este punto de vista, América nunca operó un descubrimiento, sino una *invención*, necesaria para consolidar la expansión de las ideas e instituciones occidentales. Asumir esta posición es señalar que descubrimiento e invención son dos interpretaciones y dos paradigmas distintos del mismo acontecimiento. Se trata – como dice Mignolo – de contenidos de discurso, de una transformación en la geopolítica del conocimiento. Por ello, no nos referiremos al proyecto de la modernidad, sino al proyecto de la colonialidad, pues desde este lugar intentaremos mostrar que modernidad y colonialidad son “caras de una misma moneda”, que la colonialidad es la cara negada de la modernidad, pero es parte constitutiva de ella (MIGNOLO, 2007).

---

<sup>3</sup> Estos son los nombres del lugar donde vivían los pueblos originarios antes de la llegada de los europeos.

El mundo moderno/colonial se inventa/descubre en el momento del Renacimiento europeo y se afianza con el proyecto de la Ilustración y la Revolución Industrial; de allí, la aparición de un nuevo continente para los europeos, al que llamarán primero América (siglo XVI) y luego América Latina (siglo XIX). Ahora bien, para poder comprender la historicidad de estos procesos se hace necesario situar algunas conceptualizaciones. En primer lugar, las ideas de América y América Latina se inventan en dos momentos distintos de la modernidad, al respecto señala Mignolo:

La idea de América “Latina” surgió en la segunda modernidad (la de la Ilustración y la Revolución Industrial). Pero no podría haber surgido si no hubiera existido ya la idea de “América”, una invención europea propia de la primera modernidad (la del Renacimiento y la Revolución Colonial) (MIGNOLO, 2007, p. 216)<sup>4</sup>.

Por otra parte, y en continuidad con la línea argumental propuesta por Mignolo, es útil la revisión que ensaya Antonio Sidekum, cuando nos señala que la denominación *América Latina* no se corresponde con el nombre usado por los pueblos del continente y conocido como *Abya-Yala*; la multiplicidad de pueblos que habitaban estas tierras fueron nombrados por el español, por el colonizador, como “indios”. Antes de 1492, este continente presentaba una *identidad particular* lejos de la agresión que recibió por parte de los conquistadores. (SIDEKUM, 2006, p. 35)

Asimismo, en continuidad con el análisis realizado, resultan de utilidad los aportes de Enrique Dussel respecto al tema de la modernidad en América Latina. Dussel entiende que hay dos conceptualizaciones distintas para denominar el *mito de la modernidad*. La primera de ellas es eurocéntrica, provinciana, regional. En este sentido, la modernidad es comprendida como “emancipación”, como el esfuerzo por salir de la minoría de edad, la razón como proceso crítico que posibilita un nuevo desarrollo, una apertura a la autonomía moral y política. Proceso que se dará en Europa principalmente en el siglo XVIII. “El tiempo y el espacio de este fenómeno lo describe Hegel, y lo comenta Habermas en su

conocida obra sobre el tema, y es unánimemente aceptado por toda la tradición” (DUSSEL, 2000, p. 45). Respecto a ello, continúa Dussel, esto es una reacción europea a su marginalidad y lugar de periferia secundaria y relativamente aislada que hasta entonces había experimentado con relación al mundo musulmán y turco que habían dominado. Esta concepción de la modernidad europeizante no necesita más que a Europa para explicar el fenómeno, es algo que ocurrió *intra*-Europa y no requiere de procesos exógenos para ser entendida. El otro elemento de la hipótesis de Dussel consistiría en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) centro, núcleo central, fundamento de *la* Historia Mundial:

Es decir, nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492 (como fecha de iniciación del despliegue del “Sistema-mundo”). Anteriormente a esta fecha los imperios o sistemas culturales coexistían entre sí. Solo con la expansión portuguesa desde el siglo XV, que llega al Extremo Oriente en el siglo XVI, y con el descubrimiento de América hispánica, todo el planeta se torna el “lugar” de “una sola” Historia Mundial [...]. El Atlántico suplanta al Mediterráneo. Para nosotros, la “centralidad” de la Europa latina en la Historia Mundial es la determinación fundamental de la Modernidad (DUSSEL, 2000, p. 46).

Desde esta matriz fundacional, Europa justifica la imposición de una *matrix* violenta e irracional con que colonizará a las poblaciones que ellos denominan *no modernas*. Desde esta perspectiva, la modernidad no consiste solo en el proceso racional, sino que también tiene una cara oculta de la cual no puede deshacerse, pues es constitutiva de sí: la de la irracionalidad y la violencia que supone su afirmación frente a la alteridad y sus víctimas. En este punto, son ilustrativas palabras de Kant (citadas por Emmanuel Chukwudi Eze), que muestran claramente la *raciología* presente en el pensamiento de los intelectuales europeos, discurso que será el sustento teórico para justificar la *agencia* de la colonización:

“La raza de los americanos no puede educarse. No hay fuerza motivadora porque carecen de afecto y pasión. Ellos no están en el amor, por esto tampoco tienen miedo. Apenas hablan, no se acarician mutuamente, nada les importa y son haraganes [...]. Uno podría decir que la raza de los negros es completamente lo contrario a los americanos, están llenos de afecto y pasión, son

<sup>4</sup> Para profundizar la temática, remito al texto *La idea de América Latina*; allí, Walter Mignolo desarrolla en profundidad su tesis.

muy vivaces, conversadores y vanidosos. Ellos pueden ser educados pero solo como sirvientes (esclavos), o sea que se permiten ser entrenados” (CHUKWUDI EZE, 2001, p. 224).

Los supuestos constitutivos de este mito de la modernidad son descritos por Dussel en los siguientes términos: 1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior. 2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa. 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer, en último caso, la violencia, si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la modernización. 5) Esta dominación produce víctimas, violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi ritual de sacrificio. 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una culpa. 7) Por último, y por el carácter *civilizatorio* de la *modernidad*, se interpretan como inevitables los sufrimientos de la modernización de los otros pueblos atrasados (de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera) (DUSSEL, 2000, p. 49). Se afirma, de este modo, que la colonialidad es constitutiva de la modernidad y que modernidad y colonialidad son las dos caras de un mismo fenómeno que se inicia con la conquista de América por parte de los europeos. En la huella de la modernidad/colonialidad se inician en América Latina los procesos emancipatorios, procesos de independencia que se proponen, entre sus objetivos, constituir un sistema educativo propio y determinar las funciones que se le asignará a la educación en la constitución del Estado-Nación. De esta manera, describe Leopoldo Zea el problema:

Los pueblos que forman la América Latina apenas se habían emancipado de sus metrópolis en Europa: España y Portugal, cuando ya se les planteaba el problema al que muchos de nuestros pensadores llamaron emancipación mental. Había también que liberarse de hábitos, costumbres y modos de pensar impuestos por las metrópolis, [...] Hábitos, costumbres y cultura, creadas por las metrópolis para garantizar los dominios. [...] A la lucha por la liberación política, debería seguir así la lucha por la liberación mental y cultural. La larga lucha, en nuestro siglo XIX entre liberales y conservadores, federalistas y unitarios, pipiolos y pelucones, futuro contra pasado, civilización contra barbarie, fue expresión del nuevo acto libertario (ZEA, 1974, p.10).

Se distingue en los procesos emancipatorios del siglo XIX, como objetivo primordial, conformar una nueva subjetividad, que siente sus bases en la idea de un *ciudadano activo y libre, en reemplazo del súbdito fiel a la corona española (es importante aclarar, y más adelante se explicará, que esta ciudadanía activa y libre tendrá su bemoles, en el lema “civilización o barbarie”, y mostrará su lado oscuro)*. Puesto en cuestión el poder conquistador del español y siguiendo la línea trazada por el paradigma ilustrado, se hizo necesario fundar un nuevo orden legítimo, una nación que uniera a los hombres que habitaban en un mismo territorio. Para algunos, la educación va a ser el camino para lograr este objetivo, la posibilidad de consolidar la identidad de una nueva república; estos son los casos de Mariano Moreno, Manuel Belgrano, Simón Rodríguez, entre otros, quienes consideran que *la educación es pilar del proyecto moderno que pretenden liderar*. “Educar al soberano” es el enunciado pedagógico moderno-ilustrado que condensa y engloba la aspiración al *uso público de la razón*, como posibilidad –tal como lo enuncia Kant en *Qué es la Ilustración*– de alcanzar la mayoría de edad, de ser sujetos libres y autónomos; mecanismo emancipatorio de individuos que se comprometen a la obediencia del contrato social, es decir, a su autonomía y al disciplinamiento para la mejor convivencia. De este modo, la escuela, como institución ilustrada, viene a ocupar un lugar central en el escenario de los procesos emancipatorios

Esta operación cala hondo en la subjetividad americana; es así como nuestros “próceres” tomaban como modelos los EEUU y el pensamiento francés. Este modo de pensar –dice Zea– nos fue impuesto por tres siglos de dominación:

Para liberarnos del dominio cultural de las metrópolis ibéricas adoptamos los modelos de la cultura llamada occidental. [...] Para liberarnos de los hábitos y costumbres de la colonia adoptamos la filosofía positivista (ZEA, 1974, p. 10).

De esta manera, si bien se inició un proceso de independencia de la corona española, se adoptó una nueva forma de dependencia: la sumisión a intereses que no eran los nuestros. Se sustituyó el colonialismo por el neocolonialismo (ZEA, 1974, p. 11). Terminado el proceso revolucionario, el período *posindependista* muestra hombres de la política e intelectuales, preocupados por subordinar la *libertad al orden*, visto como el único modo de lograr el *progreso*, y la inclusión en

la *modernidad*. En consecuencia, en ese mismo movimiento, la igualdad de todos fue reemplazada por el ordenamiento jerárquico de la sociedad. Se promovió así la construcción de los sistemas escolares hegemónicos por las dimensiones de la colonialidad, civilizatorias, homogeneizantes y disciplinadoras del saber. Así es como se presenta una visión del mundo, de la cultura, de la educación que se impone, se trasplanta y se constituye sobre la base del lema positivista “orden y progreso”. Es nuevamente en la modernidad europea donde se definen las categorías filosóficas que organizarán toda la vida, la forma de mirar el mundo, la familia, el conocimiento, la economía, la subjetividad y la educación. Como se observa en la misma constitución del sistema educativo bajo el lema “orden y progreso”, “civilización o barbarie”, se inicia un proceso de homogeneización, centrado fundamentalmente en la inclusión para el disciplinamiento social. Esto se conjuga con la modernización estetizante y moralizadora impulsada por la oligarquía, las demandas educacionales de los inmigrantes y de la clase obrera, las articulaciones entre el sistema educativo argentino y los procesos político culturales. En este sentido, Sarmiento es fiel exponente de la postura moderna romántica e ilustrada: desde su propuesta política y educativa buscó comprender los conflictos que agitaron a las Provincias Unidas desde la independencia, recurriendo a explicaciones culturales: la *barbarie* era el escollo para construir una nación. Para remediarla, Sarmiento propuso una serie de acciones que oscilaban entre la represión física y el afán de construir. Algunas veces, propuso la eliminación física de gauchos e indios, que eran la *barbarie* rural. Otras veces, se inclinó por la idea de que la construcción de la nación solo sería perdurable si lograba producir nuevos sujetos *civilizados* por medio de la educación. En definitiva, su posición puede ser caracterizada como la de una generosa –y en muchos aspectos democrática– propuesta educacional que suponía, sin embargo, una condición previa, antidemocrática: la eliminación de todos los sujetos que caían en la descripción de la “barbarie”. Esto es, la moderna educación que conduciría a un modelo más democrático y productivo solo era posible a costa de reprimir o exterminar a una porción de la población (PUIGGRÓS, 1990). La propuesta sarmientina fue fundacional del optimismo pedagógico argentino y generó la

convicción de que, para pensar cambios o reformas estructurales, debía promoverse la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba, casi como una daga, una fuerte desconfianza (PUIGGRÓS, 1990). Este paradigma dominante implanta un poder ambicioso que arrasa con el diferente, con el otro diferente –extremándose, incluso, como genocidio–, negando e inculcando normas y valores propios de un modelo educativo que es preeminente homogeneizador. La propuesta educativa sarmientina excluyó al pueblo latinoamericano en el dibujo del sujeto pedagógico, desacreditando sus capacidades educacionales.” El racismo que dejó en su herencia, inscrita en la principal obra de la literatura argentina, *Facundo, civilización o barbarie*, podría verse luego en muchos de sus compatriotas positivistas, liberales y socialistas, que fueron sus discípulos y seguidores (PUIGGRÓS, 2005, p. 51)

Sin embargo, en el proyecto emancipatorio del siglo XIX también existió un Simón Rodríguez<sup>5</sup>, antecedente histórico ineludible para el análisis de la “pedagogía de la liberación”. Este filósofo y educador propone que el bien social depende del saber, y Desde su mirada ilustrada, pero en el reconocimiento del otro negado, de aquel que la corona había excluido por no contar con atributos para ser sujeto de la historia dado que no tenían *pureza de sangre*, comienza a plantear que la educación debe cumplir un papel central “en términos de un reparto de los saberes y conocimientos acumulados que potenciaría la participación de los diversos grupos sociales en el progreso económico y en la mejora social” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 1). Para Simón Rodríguez, la construcción de la institución escolar era necesaria para sostener las nacientes repúblicas; incluía activamente la voz del pueblo: “O inventamos o erramos”. De esta manera es el propio pueblo el sujeto impulsor de ese crecimiento. Desde esta concepción, la educación latinoamericana debía tener, como núcleo organizador y como sustento, a la población pobre y marginada, a la que consideraba con las mismas dotes intelectuales y con los mismos derechos de acceso a la educación que el resto de los habitantes. Los negros, los indios, los pobres, los que no tenían condiciones legales para ser electores ni candidatos a ser elegidos, por falta de instrucción,

---

<sup>5</sup> Maestro de Simón Bolívar.

debían constituir la base de un sistema educativo que jugara para una democracia. (PUIGGRÓS, 2005). La propuesta de Simón Rodríguez molestaba a sus contemporáneos; por el contrario, la empresa sarmientina de negación del otro era halagada. Para Simón Rodríguez había otro, habilitaba espacios para la palabra lo distinto, lo ajeno (PUIGGRÓS, 2005, p. 53).

Pero, en contraposición a la propuesta de Simón Rodríguez, los Sarmiento, Mitre, Roca, Alberdi, hombres de la política e intelectuales de los años de constitución del poder *posindependista*, consideraban que la transmisión de los contenidos culturales era un tema menor, no entraba como preocupación en su agenda. Se había instalado la derrota de las culturas indígenas, y esta era vista por ellos como el *triunfo sobre la barbarie*. De esta manera, las generaciones que organizaron nuestras naciones “no hicieron lugar a la presencia activa de ese otro sujeto negado, ocultado, supuestamente muerto” (PUIGGRÓS, 2005, p. 53). Incapaces de reconocer las múltiples y complejas realidades con las que se encontraban, no entraron en diálogo con los hombres y mujeres que estaban en los territorios. Se hizo visible la matriz fundante de la educación latinoamericana construida en el proceso de conquista. Lo común fue incapaz de incluir lo diverso. Se articuló a la creación de los Estados nacionales, sobre la lógica hegemónica: “... un grupo particular se apropia del lugar de un universal y se presenta a sí mismo como encarnación de un abstracto transhistórico” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 4).

Después de las independencias, la pedagogía se constituye en esa tensión entre proyectos homogeneizantes e igualitarios, entre la lógica liberadora y la civilizatoria; tensión que se hace visible en las políticas públicas y en la cotidianeidad escolar (RODRÍGUEZ, 2008, p. 4). La educación en el período *posindependista* fue un medio para exorcizar los fantasmas surgidos de la negación de los hombres y mujeres existentes, una herramienta necesaria para impulsar un desarrollo del continente subordinado al naciente orden mundial (PUIGGRÓS, 2005, p. 53). Antes que un proceso de construcción de una unidad en la multiplicidad que la presencia de los hombres y mujeres portaba, la formación de las nuevas repúblicas se postergó en función de crear los pueblos imaginados por los grupos hegemónicos. Pero tal como lo señala Adriana Puiggrós, esta supresión

de la diferencia operó conjuntamente como núcleo de resistencia de una subjetividad crítica que se desarrolló en la permanente sospecha de las instituciones modernas e ilustrada. Los pensadores críticos de mediados del siglo XX, José Carlos Mariátegui o José Martí, entre otros, recogen las preocupaciones de Simón Rodríguez, vuelven a la pregunta por la emancipación y aún hoy, en los comienzos del siglo XXI, los argumentos esgrimidos no difieren de los usados en los momentos fundadores de nuestros sistemas educativos. Los problemas y las preguntas de hoy parecen ser los mismos que en aquel entonces (PUIGGRÓS, 2005, p. 53-54).

### **Liberación/dependencia, una enunciación interpelante**

Resulta sustancial detenerse en este punto. La tensión existente, entonces, en el siglo XIX, entre colonialismo y emancipación, entre dominación y libertad, se resuelve con los procesos de independencia; sin embargo, como se indicaba, estas formas serán meramente jurídicas y políticas, pero no significarán efectivamente, como luego lo señalará claramente Fanon, un proceso efectivo de liberación. La sospecha –desde América Latina– hacia el modelo ilustrado y positivista alcanza su máxima expresión cultural y política en los años 60 y 70. La resistencia al poder hegemónico comienza a ser expresada en otros términos; ya no alcanza con emanciparse, con ser independientes. La tensión se presenta en el par liberación/dependencia<sup>6</sup>. La experiencia de la alteridad da lugar al pensamiento de la liberación:

Asumirse como la voz de los sin voz o enfatizar axiológicamente la *visión de los vencidos* son variantes antropológicas e historiográficas expresivas de la preocupación por la alteridad. El maniqueísmo implícito de los dualismos excluyentes se aminora [...]. La dependencia o marginación se refiere a los seres humanos cuya identidad se ve afectada en su autonomía y en su propia expresión. Así la consigna pensar la realidad se convierte en el objetivo declarado y expreso de la reflexión latinoamericanista. (CERUTTI GULDBERG, 1998, p. 139-140).

<sup>6</sup> La barra liberación/dependencia o dependencia/liberación se usa para significar la crítica a la lógica binaria con que es leída la historia. Se prefiere, entonces, plantear los procesos en forma rizomática, tramada, sin “blancos o/y negros”, para mostrar las tensiones realmente existentes en todo este proceso, y, por ello, hablamos de colonialidad/modernidad. Este período nace con una lógica dicotómica, tal como lo expresan los procesos revolucionarios del momento; tiempo después se comprende que es necesario encarar otros análisis y planteos respecto a qué es nuestra historia: ¿qué es liberarse en América Latina?

Se sitúa como puntapié inicial de esta experiencia de alteridad que expresa una resistencia material al proyecto ilustrado, por un lado, el fenómeno histórico-político de la Revolución Cubana (1959) y, por otro, la crítica que llevan adelante dos pensadores latinoamericanos del siglo XX como Césaire y Frantz Fanon. Si bien ellos parten de un juicio al colonialismo francés en Martinica, sus críticas se universalizan e impactan en los círculos de militancia e intelectuales que resisten la imposición de un modelo económico y político injusto, que se expande por todos los países del Tercer Mundo. Pues bien, en su *Discurso sobre el colonialismo*, Césaire<sup>7</sup> denuncia el racismo de la civilización europea. Con su palabra, Césaire muestra la cara oscura de la razón moderna y, en su discurso, dismantela cualquier defensa de las supuestas bondades civilizatorias del colonialismo. Cuestiona el poder moralmente legitimado por Europa de civilizar al salvaje. Pone en evidencia que el colonialismo constituye una maquinaria de barbarie no solo para los seres humanos y las geografías colonizadas, sino para la misma civilización europea y sus más variados representantes. Esta matriz colonial que denuncia Césaire deriva de la sospecha permanente hacia el *otro diferente*. Este racismo se puede visualizar claramente no solo en las acciones llevadas a cabo por los conquistadores, sino en el discurso de los prohombres de la ilustración (Hume, Kant, entre otros) y que cual *boomerang* alcanza un monstruoso crecimiento en el interior de Europa durante el siglo XX, reflejando con claridad un conjunto de reacciones elementales directamente relacionadas con el miedo a lo que el otro representa. Esta operación colonizadora exporta al resto del planeta un racismo arraigado en “[...]una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que suscita su funcionamiento.” (CÉSAIRE, 2006, p. 1).

Esta perspectiva tendrá su concreción en los movimientos de la política de la liberación (Fanon); la pedagogía de la liberación (Freire, Illich); la filosofía de la liberación (Zea, Dussel, Zalazar Bondy, Cerutti Guldberg, Roig, Kush); la teoría de la dependencia (Cardoso, Faletto); la sociología de la liberación (Fals Borda); y la teología de la liberación (Leonardo Boff, Elder Cámara, el Movimiento de los Sacerdotes por el Tercer Mundo). Desde luego, no se puede dejar de citar la

<sup>7</sup> Político, poeta, intelectual de Martinica, ex colonia francesa en el Caribe (1913-2008).

influencia que el pensamiento crítico europeo y asiático tuvo en estos pensadores, por ejemplo, Marx, Mao, Freud, Nietzsche, Heidegger, Marcuse, Jaspers, Fromm, Gramsci, entre otros.

Es importante referirse brevemente a Frantz Fanon<sup>8</sup>, dado que es un ícono de este movimiento liberador en clave latinoamericana, y porque, además, ejerce una fuerte influencia en la Pedagogía de la Liberación que Freire plasmará en la *Pedagogía del oprimido*. Fanon representa “una fuerte interpelación al colonialismo [...] una voz dura, poderosa, encarnada en la urgencia política y moral y en el proyecto cultural y político” (DE OTO, 2003, p.19-29). Su propuesta política es la descolonización, la reivindicación mínima del colonizado, punto de partida deseado, reclamado, exigido. La necesidad de este cambio existe en estado bruto, impetuoso y apremiante, en la conciencia y en la vida de los hombres y mujeres colonizados, condenados. Pero esto es vivido de forma aterradora por otra especie de hombres y mujeres: los colonos (FANON, 1974, p. 30). Fanon interpela al mundo colonial y sus despojos; su voz potente despierta a los intelectuales latinoamericanos de su *sueño dogmático* de la europeidad ilustrada. Zea, Dussel, Freire, Zalazar Bondy, Kush, Roig, Cerutti Guldberg y Fals Borda, entre otros, aceptan el desafío respondiendo con audacia al riesgo de asumir un cambio radical. Levantan sus voces críticas al modelo político, económico y cultural. Su tono es la denuncia del sistema, pero, al mismo tiempo, asumen el desafío de la proposición, recuperan para la memoria colectiva aquello que se ha pasado por alto, muestran con fuerza cómo el modelo no es una entidad dada o de origen divino, sino una realidad construida, manufacturada e incluso, en algunos casos, inventada con una historia de luchas y conquistas (SAID, 1996. p. 48). La filosofía de la liberación, la sociología de la liberación y la pedagogía de la liberación ponen especial énfasis en la crítica a la producción de conocimiento, y entienden que es necesario repensar el modelo educativo tal como viene siendo planteado desde los procesos *posindependencia*; comparten, un *locus de enunciación* respecto a lo político-cultural y su relación con la educación formal. Entienden que la educación es un lugar de privilegio de la reproducción social injusta. En definitiva, se

proponen establecer, desde el cuestionamiento del concepto de libertad, independencia, emancipación, una política de la libertad del oprimido, una *política de la liberación*, de modo de dar voz efectiva a los que no tienen voz, establecer el diálogo con el “otro”, punto de partida para la lucha del oprimido por su libertad efectiva, la de su humanización, la de su *liberación con otros* para la transformación del mundo. Las preguntas recorren los encuentros y los escritos de estos pensadores: ¿La liberación es objeto o es objetivo? ¿Habrà una filosofía, una pedagogía para la liberación o sobre la liberación? ¿O más bien habrá una liberación que filosofa, que educa, que hace su filosofía, su pedagogía? Entonces, ¿la liberación es el sujeto? ¿Cómo es y cuáles son las condiciones de posibilidad de ese sujeto? ¿Es la liberación misma producto de la praxis social? ¿El sujeto de la liberación se constituye en la praxis misma de liberación? ¿Es posible ir más allá de la interpretación y transformar el mundo?

La enunciación liberación/dependencia se inscribe como necesidad en los discursos que recorren las universidades, las escuelas, las asambleas de trabajadores. Necesidad que se expresa en la cuestión de tomar la realidad, cuestionarla, interrogarla, buscarle sentido. Reflexionar para poder avanzar hacia la *episteme*, superando la *doxa*, pero volviendo a esta última para dar cuenta de ella. Asumir un compromiso que significa dar cuenta de la realidad y de los riesgos de su mantenimiento o transformación (CERUTTI GULDBERG, 1998, p. 140).

Es así como la *dependencia* originaria tendrá su contradicción positiva, la *liberación*, que en principio, en el siglo XIX, se expresará como *independencia* y luego, a mediados del siglo XX, se expresará como *lucha por la liberación*. Se proponen unos términos para la *liberación* que expresen las voces de los sectores subalternos, que habilite las voces *filosóficas negadas*. Al respecto, señala Horacio Cerutti Guldberg:

no es que nos falte reflexión auténtica, no es que no se asume en nuestras tierras el desafío a los dogmas, ayer religiosos o políticos y hoy científico- tecnológicos. Hay por estas tierras una insistencia que perdura e insiste en su *levantisco filosofar* que entiende la *liberación* como un proceso político histórico, real e integral” (CERUTTI GULDBERG, 2001, p. VII-VIII).

<sup>8</sup> Cabe aclarar que, en un capítulo aparte, se desarrollarán *in extenso* las huellas fanonianas en el discurso de Freire.

Para examinar aún más, la enunciación liberación/dependencia, entenderla como una categoría interpelante y situarla en el plano de la praxis, es pertinente recordar la propuesta de Dussel, cuando plantea al respecto, como hipótesis provisoria, que una *pedagógica liberadora*, una filosofía liberadora es posible si el filósofo/maestro ocupa el lugar de un sujeto procreador, fecundante del proceso desde su exterioridad crítica. Un lugar que no se pretenda explicador, sino un espacio en donde se permita al otro ser consciente de sus potencialidades, permitiéndole ser crítico con respecto al maestro crítico. Y para ello, el maestro dará al alumno *la crítica liberadora como método*, y será colaborador en el proceso, en primer lugar, advirtiéndole sobre lo que el sistema le ha introyectado, es decir, la sumisión y la domesticación (DUSSEL, 1975, p. 168).

En continuidad con esta línea argumental se ubica la “pedagogía de la liberación” de Freire; su intención es proponer una “pedagogía del oprimido” partiendo de la asunción de lo que la situación de dominación provoca en los hombres. Para explicitar esta afirmación, en primer término, recurre a explicarla desde la dialéctica del amo y el esclavo que le provee Hegel, en el sentido del proceso de identificación/alienación que padece el oprimido. “Si, lo que caracteriza a los oprimidos como conciencia servil, en relación con la conciencia del señor, es hacerse objeto, es transformarse como señala Hegel, en conciencia para otro...” (FREIRE, 2002, p. 40). Por otro lado, esta situación le provoca fascinación y desvalorización; se siente atraído, pero frente al otro-opresor, queda en silencio; frente al otro no sabe, cual *tabula rasa* enmudece, pero esto no es un camino sin salida –señala Freire–: la posibilidad de su humanización se encuentra en asumir su propia deshumanización. En este sentido, la pedagogía del oprimido es una vía posible para ello, dado que debe ser elaborada con el oprimido para la recuperación de la humanidad perdida. Su objeto de reflexión debe ser la *opresión*, su causa-objetivo la *liberación*, una posibilidad de educarse con otros, entendiendo que encarnar su lugar en el mundo, asumiéndolo críticamente, lo humaniza. Pero ¿cómo podrán elaborar esta pedagogía para la liberación, cuando alojan, en tanto seres inacabados, al opresor? La respuesta de Freire es que solo es posible si reconocen su situación y participan de la construcción de una pedagogía

liberadora (FREIRE, 2002, p. 34). Si reconocen su propia alienación, reconocen en su ser de hombres su vocación ontológica de ser más, como asunción de la liberación. Movimiento fenomenológico que implica la conciencia de ser en el mundo para su transformación social.

En este contexto, Freire instituye la *pedagogía del oprimido* y se constituye en el máximo referente de la *pedagogía de la liberación*, corriente pedagógica que se afirma en una fuerte crítica a la educación moderna, aunque no en desmedro de la educación toda, dado que, para él, la escuela, en tanto lugar para la educación es una herramienta central en el proceso de transformación de la humanidad. Pero fue Freire quien aportó una crítica, que produjo alternativas concretas e instaló una ruptura epistemológica con el sujeto pedagógico de la modernidad. En palabras de Freire, una pedagogía crítica que debe ser elaborada con él (el oprimido), para la recuperación de su humanidad perdida; su objeto de reflexión, la opresión; su causa objetivo, la liberación. Y esta posibilidad de educarse con otros entendiendo su lugar en el mundo y asumiéndolo críticamente humaniza (FREIRE, 2000, p. 34). Es importante señalar –tal como sugiere Puiggrós– que el movimiento de la pedagogía de la liberación sumó la influencia del reproductivismo y de Illich. De ello derivaron numerosas experiencias, algunas acotadas a una mera reproducción de un método o programas asistencialistas, pero la vertiente de las ideas de Freire abrieron un panorama crítico y propositivo que aún no ha sido superado” (PUIGGRÓS, 2005, p. 18).

### **La pedagogía de la liberación**

Freire toma la palabra en este escenario político. Escribe y propone por fuera de la educación formal, ya que entiende que el paradigma educativo moderno mostraba signos de buena salud, que no hay lugar para una crítica efectiva y que la *educación bancaria* es el denominador común de la práctica educativa del momento. De todos modos, es importante señalar que, conjuntamente con su planteo, en el núcleo mismo de la escuela, conviven, por un lado, una visión del rol de la escuela desde el modelo positivista-funcionalista, conservador de la función ilustrada y disciplinadora y, por otro, los

cuestionamientos de las teorías crítico-reproductivistas<sup>9</sup>. Los reproductivistas fueron una refutación contundente al proyecto educativo ilustrado, pero se ubicaron en una crítica radical, y en su lógica dicotómica, tuvieron escasa visualización del porvenir. Puede apreciarse en su discurso cómo desmontaron operaciones escolares que producían arbitrariedades culturales, pero no generaron alternativas teóricas y prácticas; sus críticas no tuvieron efectos decisivos en las políticas de Estado o en los diseños académicos y no impactaron en las estructuras permanentes de la educación formal (PUIGGRÓS, 2005, p. 20). Luego, continúa Puiggrós: “El enunciado *reproducción de la ideología dominante* operó como significante puramente reactivo y no tuvo la potencia de los significantes vacíos” (PUIGGRÓS, 2005, p. 20). Por lo tanto, prosigue la autora, desconocieron los intersticios, los agujeros negros del discurso y no reconocieron que, en ellos, hay material proveniente de la propia historia; material desorganizado, pero que posee una extraordinaria potencia para absorber demandas y configurar discursos novedosos. Y por otra parte, desconocieron que estas *profundidades* posibilitan la construcción de lo nuevo. Su rechazo más absoluto al sistema escolar, al lugar de lo instituido, no posibilitó el despegue de nuevas propuestas (PUIGGRÓS, 2005, p. 20-21).

En el contexto latinoamericano, se puede ubicar, en diálogo con esta corriente crítica, a Ivan Illich<sup>9</sup>, quien comparte durante más de 10 años un diálogo fecundo con Freire e Illich, teniendo en cuenta los planteos críticos de los teóricos de la reproducción y pensando en el contexto latinoamericano, propondrá, en su libro *La sociedad desescolarizada*, una crítica contundente y mordaz a la escuela como institución productora de desigualdad. De esta manera, enuncia: “la escuela puede llegar a ser más peligrosa que la religión” (ILLICH, 2006, p. 58). No solo las instituciones deben ser desescolarizadas, sino también el *ethos* de la sociedad... “Una confianza ciega en el pueblo nacida del anarquismo y el

---

<sup>9</sup> Algunos de los autores y obras más conocidos de las teorías crítico-reproductivistas de los años setenta y principios de los ochenta son: Bourdieu y Passeron, *La reproducción* (1972), Sam Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976); Baudelot, Establet, *La escuela capitalista en Francia*; todos estos autores remiten sus presupuestos a la teoría de los aparatos ideológicos del Estado de Louis Althusser.

socialismo utópicos decimonónicos, se mezclaba con el impulso cristiano por redimirse del pecado original” (PUIGGRÓS, 2005, p. 27). En realidad, sus señalamientos respecto a la incidencia del currículum oculto en tanto fortaleza de la discriminación; su mirada certera acerca del rol de los conocimientos adquiridos por la vía informal, a través de la vida cotidiana y la incidencia del papel de la acreditación como contralor y sello de la diferencia social fueron un aporte importante para mirar con desconfianza y no estarse tranquilos, pero estos argumentos no resultarán suficientes para proponerse como alternativa efectiva al modelo hegemónico y, peor aún, se deslizarán más tarde como argumento en favor de posiciones neoliberales (PUIGGRÓS, 2005, p. 25).

Por el contrario Freire asume la política desde la acción cultural y cree en la potencia que tiene la educación, pero advierte la necesidad de una transformación profunda del sistema educativo, para que el educador asuma una tarea activa y subversiva del orden instituido, para que “el educador transgreda las reglas de la educación dominante” (FREIRE, 2002, p. 22). Y esa transgresión se hará poniendo el foco en el carácter político de la educación, sosteniendo la *potencialidad político-pedagógica* que tiene la educación. Freire entiende que el pueblo oprimido puede ser sujeto de su deshumanización a condición de trabajar junto a su maestro hacia el encuentro entre sus saberes cotidianos y los saberes escolares, los saberes requeridos por la sociedad en que viven. La finalidad de la pedagogía de la liberación freireana “es apropiarse de la cultura dominante para liberarse de ella, pero el resultado que Freire espera no es la emergencia pura de lo popular, sino una vinculación dialógica entre culturas” (PUIGGRÓS, 2005, p. 22). En palabras de Freire: “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (FREIRE, 2002, p. 90).

El proyecto teórico-práctico de Freire recupera los aportes críticos de las teorías de la reproducción, por un lado, y encuentra puntos de intersección con la crítica cultural, social y política de Frantz Fanon, la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación latinoamericana y la teología de la liberación. Posiciones

---

<sup>9</sup>(1926-2002) Lugares de referencia desde donde escribió sus principales producciones: Puerto Rico

que, al provenir de ámbitos distintos del educativo, intentan desmontar el colonialismo, reinscribiendo nociones que derivan del universo político occidental, como la igualdad, los derechos, el desarrollo, etc. Al respecto, Freire se pregunta: “¿cómo podrán elaborar esta pedagogía para la liberación, siendo que el oprimido aloja en tanto ser inacabado al opresor?” (FREIRE, 2002, p. 35). Con Fanon comparte la denuncia del opresor: entiende que el oprimido aloja en su ser al opresor, que, a pesar de participar de la revolución, se encuentra marcado por los mitos de la estructura anterior; su visión fetichizada de la realidad lo impulsa a hacer una revolución privada, “sombra testimonial de antiguos opresores” (FREIRE, 2002, p. 37) El *miedo a la libertad*<sup>10</sup> muchas veces lo lleva a ser ejercer sobre el otro su dominación, su poder inhabilitante. De ello deriva la necesidad del reconocimiento crítico de la situación de opresión, el reconocimiento de su deshumanización para poder desalienarse, para transformar su realidad social y política (FREIRE, 2000, p. 36-38). Por ello, en la lucha por la liberación –sostendrá Fanon– no solo desaparece el colonialismo, sino que desaparece el colonizado. Esta nueva humanidad, para sí y para los otros, no puede dejar de definir un nuevo humanismo (FANON, 1974, p. 225).

¿Qué educación es partícipe y sostén de la educación colonial? La *educación colonial* - dice Freire- es una educación discriminadora, verbalista y antidemocrática, divorciada de la realidad el país, una escuela de pocos y para pocos. (FREIRE, 2000, p. 22). La educación colonial es *educación bancaria*, educación donde el que enseña tiene el saber que deposita en aquel que aprende y recibe pasivamente aquello que se le da. Una *educación bancaria* que es mera narración, discurso y disertación con otro pasivo, quieto, silenciado. Donde el sujeto que narra transmite una palabra vacía, ajena a la vida real de él y de sus educandos, desvinculada del contexto, con contenidos que son solo retazos de la realidad, palabra hueca de verbalismos alienantes. El lugar de la sonoridad de la palabra es un valor en sí mismo. Y por ello, el educando memoriza, repite, mecaniza sus palabras y sus acciones. Se hace depositario de un saber que le es ajeno, que lo deja al margen de la búsqueda, del encuentro con el mundo, con los

---

y México.

otros, al margen de la *praxis*, espacio en donde no puede ser ni estar (FREIRE, 2002, p. 71-72). Así es como los educadores y los educandos quedan al margen de la producción de transformación alguna, no existe el conocimiento solo hay información:

En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben (FREIRE, 2002, p. 73).

La educación colonizadora aliena, despotencia al educando y anula su poder creador. La relación pedagógica adquiere un carácter paternalista, inmovilizador, silenciador. La intención de esta educación, tal como viene siendo practicada, es hacer del hombre un *autómata*. La educación colonizadora es enajenante y forja “una ideología un perfil de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse *blancos o negros de alma blanca*<sup>11</sup>” (FREIRE, 2000, p. 23). Pero el educador, en esta educación bancaria, no escapa al poder alienante de la domesticación, se encuentra profundamente comprometido con ella. “Al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la entrada del mundo en la conciencia” (FREIRE, 2002, p. 79). Educación bancaria que remite a una concepción alimenticia del saber en dónde el educador va introduciendo alimento. Freire recurre a Fromm y a Sartre en su intento de proponer una educación humana, y no cosificadora como es la *educación bancaria*; comparte con ambos una crítica a la operación cosificadora, a la educación que mecaniza las acciones de la vida y de los sentimientos, que privilegia la memorización y no la experiencia. Paraphraseando a Fromm, afirma que este individuo así concebido “ama el control y en el acto de controlar mata la vida, su ánimo es el de controlar el pensamiento y la acción” (FREIRE, 2002, p. 81). Esta educación así concebida es antidialógica y

<sup>10</sup> Con este término Freire se refiere a los aportes de Fromm respecto de la libertad.

<sup>11</sup> Esta afirmación es en clara referencia al discurso fanoniano. Cabe señalar que Freire hace un pie de página antes de iniciar su afirmación proponiendo que se consulte de Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*.

verticalista; de esta manera, el devenir de la alienación en tanto operación deshumanizadora produce autómatas, y apuesta a la muerte y no a la vida. En estas afirmaciones, en esta crítica a la educación tal como se nos presenta, se observa un humanismo radical que brega por la salvación<sup>12</sup> del hombre, como posibilidad de transformación, de realización de sí mismo, de superación del ansia de tener y consumir, de conquista de su libertad e independencia y su amor por los demás. Propositivamente y en relación dialéctica, a esta *educación bancaria* se puede oponer una *educación liberadora* que se inscribe en el movimiento dialéctico y deconstructivo de *lectura del mundo, lectura de la palabra y lectura crítica del mundo y la palabra*. Es posible, entonces, construir otra manera de educar, ante la “*educación bancaria y alienada*”, la “*educación dialógica y liberadora*” que transforma la realidad. Tomar la palabra, desobedecer la ley injusta, el orden impuesto, rebelarse ante el disciplinamiento produce el derrocamiento de la ley mortífera y burocratizada, y los agentes se constituyen cognoscentes junto a otros. En un *giro copernicano*, Freire revisa la *educación bancaria* tal como ha sido planteada hasta ahora, la desecha, desconfía de ella, va pacientemente desde una *praxis* política desandando aquellos pilares desde donde se sostiene la *educación bancaria* y en oposición dialéctica a esta propone la *educación liberadora*, categoría central de la teoría pedagógica freireana. *Educación liberadora* es un instrumento conceptual desde donde Freire piensa el proceso de liberación del oprimido, camino posible para junto a otros transitar la transformación de la realidad injusta, desigual y opresora. Educación para la liberación que es *pedagogía de la liberación*, lugar de encuentro educador y el educando, donde ambos, en una relación dialéctica, se educan mutuamente, espacio dialógico de toma de la palabra, que posibilita leer el mundo críticamente, rebelarse contra la domesticación y resistir la opresión. Diálogo que construye intersubjetividad histórica, establece relación con los otros, y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. *Comunidad de comunicación histórica posible* (DUSSEL, 1992,

---

<sup>12</sup> Al respecto, Fromm, refiriéndose a la interpretación que Marx otorga al término, dice que es un término monopolizado por las religiones europeas, pero que se encuentra en todas las religiones y están en relación directa con el término *salud*; su etimología proviene del latín *salvare*, cuya raíz es *sal*. (Fromm, 1992: 157).

p. 74-75), utopía concreta, ni real ni ideal (DUSSEL, 1992, p. 75). Dialogicidad que parte de aceptar la *in-comunicabilidad*, de la *in-comunicación del excluido*, *siento esto una experiencia fáctica, y ético-práctica* (Dussel, 1992,p.76), para que el oprimido, el excluido, pueda participar de esta comunidad de diálogo, deberá en primer instancia hacerse cargo de su situación hacer consciente su deshumanización, su *no-ser en el mundo* (FREIRE, 2000, p. 31), y por otro lado, deberá reinterpretarse su exclusión y atribuirle la dignidad que merece como tal (DUSSEL, 1992, p. 77). Se trata de poder argumentar no del mero estar en la *comunidad de comunicación real*<sup>13</sup>, no se trata de una nueva “comunidad de espíritus sino de cuerpos, exigencia ético-política” (DUSSEL, 1992, p. 78). Continuando esta línea argumental, la pedagogía de la liberación, la educación liberadora se entiende en tanto y en cuanto este diálogo se comprenda en consonancia con una idea de conflicto, es decir que se contempla la irrupción de la diferencia en tanto y en cuanto permite proyectar una comunidad futura más justa, que surja desde la exterioridad y con su colaboración (DUSSEL, 1992, p. 83).

En este espacio de diálogo educativo, los participantes observan un mismo mundo, se apartan de él y con él coinciden, en él se ponen y oponen. De esta manera, el diálogo no es un mero producto histórico, sino la propia historización. El diálogo habilita el espacio de lo *inter* y en consecuencia otorga a la relación con el *otro* densidad subjetiva, posibilita la toma de conciencia del ser en el mundo, de la implicancia subjetiva de responsabilidad que esto conlleva soslayando la dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría. Desde este tiempo subjetivo concreto, comunitario y crítico, se descubre la realidad social como algo que está comenzando a ser, como algo que se está haciendo. Esta formulación se ubica así como un acto de conocimiento, como una aproximación crítica a la realidad, como un acto transformativo en tanto y en cuanto el sujeto consciente de sí mismo interviene en la realidad para transformarla (FREIRE, 2002, p. 64). No toma la realidad como un dado imposible de cambiar, sino que se propone como espacio educativo donde:

educadores y educandos, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no

<sup>13</sup> Aquí Dussel está discutiendo con la comunidad dialógica de Apel y Habermas.

solo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores. De este modo la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que pseudo-participación, es lo que debe realmente ser: compromiso (FREIRE, 2002, p. 67).

Enseñar y aprender son dos procesos que implican aprender a leer la palabra y desde allí leer el mundo; esta manera de enseñar es acto de estudiar, de preguntar, de desocultar, de lo que resulta que enseñar no es un simple proceso de transferencia de conocimientos del maestro al estudiante: es un ir y venir de preguntas, reflexiones, lugar de encuentro, de desencuentro, de lo determinado y de lo indeterminado. Tal como lo señalamos en un inicio la propuesta de la pedagogía de la liberación recupera críticamente el camino de la educación en América Latina. Se plantea como una propuesta superadora de la “educación colonizadora”. En este sentido la apuesta pedagógica realizada por Freire es una puerta para entender la educación como praxis de liberación, en la que se suponen *agentes* sociales histórica y culturalmente activos, que se incluyan y se encuentren concreta y efectivamente en un tiempo en el que haya lugar para la voz de todos, como expresión de vida genuina. “Existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (FREIRE, 2002, p. 100). Así la dimensión del “Otro” se presenta como elemento clave para pensar una educación crítica y liberadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEL, Karl; DUSSEL, Enrique. *Fundamentación de la ética de la liberación*. México: Siglo XXI. 1992.
- BERISSO, Daniel. “Traducción y transposición en el marco de una pedagógica intercultural”. En CULLEN, Carlos (comp.). *Ciudadanía en jaque*. Buenos Aires: La Crujía. 2007.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, pp. 9-23. 2007.

- CERUTTI GULDBERG, Horacio. “Identidad y dependencia cultural”. En *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, vol. 15, Trotta, Madrid, pp.131-144. 1998.
- CHUKWUDI EZE, Emanuel. “El color de la razón. Las ideas de raza en la antropología de Kant”. En *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: El Signo. 2000.
- DUSSEL, Enrique. “Hacia una pedagógica de la cultura popular”. En *Cultura popular y filosofía de la liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, p. 141-180. 1975.
- \_\_\_\_\_. *La pedagógica latinoamericana en la filosofía ética de la liberación*. Buenos Aires: Megalópolis. 1988.
- \_\_\_\_\_. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En: Edgardo Lander (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 41-43. 2000.
- \_\_\_\_\_. *La ética de la liberación. En la era de la globalización y la exclusión*. 4ª edición. Madrid: Trotta. 2002.
- \_\_\_\_\_. “Sistema mundo y transmodernidad”. En: DUBE, Saurabh, BANERJEE, Ishita, y Mignolo, Walter (eds.). *Modernidades coloniales*. México: El Colegio de México, pp. 201-226. 2004.
- ESCOBAR, Arturo. “Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”. En *Tabula Rasa*, (1): 51-86. 2003
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. [1970] 2002
- \_\_\_\_\_. *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, México: Siglo XXI. [1993] 1999
- \_\_\_\_\_. *La educación. Autocrítica de Paulo Freire e Iván Illich*. Buenos Aires: Galerna. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Cartas a Guinea Bissau*. Apuntes de una experiencia pedagógica. México: Siglo XXI. [1977]2000.
- ILLICH, Iván. *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Tierra del Sur. 2006.
- MIGNOLO, Walter. “‘Un paradigma otro’: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico”. En: *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal. 2003.
- \_\_\_\_\_. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa. 2007.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna. 1990.
- \_\_\_\_\_. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Andrés Bello. 2005.

- \_\_\_\_\_. *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna. 2007.
- RODRÍGUEZ, Lidia. “Educación y construcción de lo común. Reflexiones desde la historia de la educación latinoamericana”. En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Serie Seminario del CEM. 2008.
- SAID, Edward. 1996. *Representaciones del intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
- SALAZAR BONDY, Augusto. *Filosofía de la dominación y filosofía de la liberación en América Latina: Filosofía y liberación*. Buenos Aires: Bonun. 1974.
- SIDEKUM, Antonio. “Alteridad e interculturalidad”. En *Diversidad cultural e interculturalidad*, compiladores Aldo Ameigeiras y Elisa Jure. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo Libros. 2006.
- ZEA, Leopoldo. *La filosofía latinoamericana como filosofía de la liberación en América Latina: Filosofía y Liberación*. Buenos Aires: Bonun, 1974.

Recebido em 07/09/2010.  
Aprovado em 10/01/2011.