

# Educación para la liberación: una propuesta desde la filosofía latinoamericana

ZENÓN CUERO-CERA\*

LA COLMENA 82 • abril-junio de 2014 • pp. 41-50 • ISSN 1405-6313

Este documento forma parte de la investigación doctoral del autor titulada: "La educación para la liberación en el contexto de la filosofía latinoamericana: planteamientos contemporáneos".

\*Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México  
Correo-e: zenon\_rock@yahoo.com.mx

Recibido: 6 de noviembre de 2013

Aceptado: 29 de enero de 2014

**Resumen:** El ensayo discute los términos 'filosofía latinoamericana', 'filosofía de la liberación' y 'educación para la liberación de América Latina'. A partir de las ideas en torno a la existencia de una filosofía latinoamericana, que es resultado del esfuerzo por filosofar desde las necesidades sociales y políticas del subcontinente, se argumenta a favor de la existencia de una 'educación para la liberación de América Latina', la cual —se concluye— debe entenderse como una práctica pedagógica que permita leer el mundo críticamente, que sea transformadora de conciencias, pero también de la vida comunitaria de los individuos, lo cual, ahora, exige una búsqueda incesante de la identidad mediante la experiencia histórica y el diálogo, pues la educación es un proceso de acción y transformación de la vida y de la historia que en ella persiste.

**Palabras clave:** América Latina, educación para los derechos humanos; diversidad cultural.

Hablar de filosofía latinoamericana supone la existencia de diferentes concepciones o modos de hacer filosofía.<sup>1</sup> Esto, sin duda, anula la concepción universalista, lisa y llana de la filosofía, fundamento que posibilita lo que se propone en este artículo: justificar la existencia de una educación para la liberación de América Latina.<sup>2</sup> La idea, sin embargo, no es nueva en el ámbito latinoamericano. Enrique Dussel en la década de los setenta ya la describía cuando afirmaba que no era “lo mismo nacer en el Polo Norte o en Chiapas que en Nueva York” (1977:19). A cada hombre corresponde una proyección diferente de la cual no se puede desprender. El espacio geopolítico, el contexto cultural y social son determinantes en todo discurso filosófico que se emite, en cuanto sirve como principio de una determinada epistemología.

A la pregunta sobre la existencia de una filosofía latinoamericana se hace manifiesta una forma particular de pensar: el logos<sup>3</sup> se expresa en el ser propio de esta América. La expresión hace explícita una manera de ser, de actuar, que posee relación con la realidad y la historia particular de los habitantes de esta nuestra América;<sup>4</sup> así,

con el nombre genérico de filosofía latinoamericana se conoce la producción filosófica elaborada con una perspectiva latinoamericanista explícita. La expresión remite al resultado del esfuerzo por filosofar desde las necesidades prioritariamente sociales y políticas de esta región geocultural con el horizonte del proyecto que lleva por nombre más abarcador y aceptable Nuestra América [...] la expresión apunta más bien a un proyecto de unidad subcontinental (Cerutti, 2001: 31).

El término ‘filosofía latinoamericana’ alude a dos cuestiones: en primer lugar, a una reflexión hecha por latinoamericanos; en segundo, a que dicho pensamiento surge de las necesidades que

imperan en esta parte del continente. La existencia de una filosofía latinoamericana deja una paulatina sensación de que todo lo que se tenía por cierto a partir de la comprensión de la filosofía occidental es dudoso, cuando no falso; de que nuestras certezas acerca de la filosofía, que se consideraban firmes e incuestionables, ahora parecen perder sentido en un contexto social, político y cultural diferente. Éste es el reto que implica asumir dicha filosofía, pues, precisamente, desde este punto inicia un pensar diferente del contexto latinoamericano.

Un problema filosófico es auténtico cuando se encuentra situado en relación con el problema radical de una configuración histórico-cultural. La filosofía es inseparable del contexto en el que surge; su preguntar nace de él, existe en él y a él se refiere.

El espacio y el tiempo, el contexto cultural y político desde el cual se emite un discurso filosófico es “su” lugar y en tanto que tal, es central para efectos de su constitución como discurso filosófico. América Latina es el lugar en el cual surge la filosofía

- 1 Cuando se estudia cualquier ciencia, generalmente, se comienza definiéndola. En filosofía esto no es posible, porque entre los filósofos no hay un acuerdo respecto a la definición. Es éste, entonces, el primer problema al que se enfrenta la filosofía y, por ello, empieza cuestionándose a sí misma; sin embargo, quien se acerca a ella tiene ya una idea de lo que ésta es o, al menos, de lo que puede ser.
- 2 Respecto al tema de si existe una filosofía latinoamericana, cuestionado y debatido a lo largo de los años, véase Salazar Bondy (1968), Zea (1987), Frondizi y Gracia (1974), Miró Quesada (1974, 1981) y Fornet-Betancourt (1992).
- 3 Mediante el logos el hombre no sólo se sitúa en el mundo y el universo, sino que hace de ellos su hogar. Por el verbo deja de ser un ente entre entes, para transformarse en habitante. Esto es, en aquel que da sentido, distinguiendo, separando, igualando y unificando al resto de los entes que carecen de esta cualidad.
- 4 La expresión ‘nuestra América’ aparece en la escritura de José Martí entre 1875 y 1878, años en los que estuvo exilado en México y Guatemala. Esa frase suponía ‘otra América’ que no sería la ‘nuestra’, la que a partir de 1884 Martí designará como la “América europea”. Destaca el modo en que esta tensión de significados contrapuestos se carga de sentido durante el exilio de Martí en Estados Unidos entre 1880 y 1895, lapso en que la nación del norte evoluciona hacia el capitalismo monopolista y en el que el pensador cubano advierte y señala con preocupación los rasgos del naciente imperialismo.



Independencia de Cuba, representada por la revista *La Flaca* en 1873.

latinoamericana [...] de allí obtiene su nacionalidad, su nombre, su figura particular y su especial fisonomía (Santos Herceg, 2010: 133).

La mayor parte de los pensadores latinoamericanos se ha caracterizado por mantener una posición que vincula su labor con la preocupación política y las exigencias histórico-sociales de la época en la que le tocó vivir.<sup>5</sup> “¿Acaso los grandes sistemas filosóficos de la cultura occidental no han culminado siempre en la propuesta de un determinado orden social, de un determinado orden político? ¿No han sido a fin de cuentas, sino ideologías para justificar a grupos de poder y hacer aceptar este poder a quienes lo sufren?” (Zea, 1987: 40). El pensamiento filosófico latinoamericano no puede estudiarse desde la óptica de las tradiciones académicas europeas, sino desde la realidad misma en que se generan:

Esto abre espacio para poder estudiar, al lado del trabajo académico, las filosofías implícitas en el pensamiento de las culturas indígenas y populares, del mismo modo las distintas formas de pensamiento político, económico, pedagógico, etcétera. Más aún, hace posible continuar con la etapa de

elaboración de las historias de la filosofía de tipo nacional, condición necesaria para encarar historias continentales (Magallón, 1989: 238).

El arraigo de la filosofía pasa evidentemente por el sujeto de la enunciación filosófica: es él quien está vinculado con su mundo, con su cultura.<sup>6</sup> La situación de la filosofía en América Latina es un fenómeno que no remite directa ni exclusivamente a la filosofía como dimensión cultural particular, sino al estado de la cultura en la que se desenvuelve y expresa.

En este sentido todo hombre es un ente comprometido, esto es, inserto, arrojado o puesto en un mundo dentro del cual ha de actuar y ante el cual ha de ser responsable. El compromiso es condena

- 5 La lista de publicaciones que refieren esta cuestión es sumamente extensa, menciono a modo de ejemplo a Soler (1959), Zea (1978), Ardao (1979) y Rovaira (1997).
- 6 El hombre es el único ente de la creación que tiene la capacidad de pensar y dar sentido por medio de la palabra a todo cuanto le rodea: hombres y cosas, a sus semejantes y a la naturaleza; situado en el mundo es obligado a colocarse en él, por esto su tendencia a mirar en función de la concepción que tiene de sí mismo.

y no cómodo contrato que se cumple libremente según convenga o no a determinados intereses (Villegas, 1979: 140).

Se asume, de modo explícito, la situación específica de América Latina como modo de reflexión.

Desde esta perspectiva, la filosofía latinoamericana se convierte en un problema filosófico, cuya peculiaridad radica en pensar desde las fuentes de su propia tradición cultural; intenta, así, redefinir y reubicar el quehacer filosófico, en el sentido de que ya no se quiere practicar la filosofía sin más, sino que se busca justamente la contextualización e inculcación de la reflexión filosófica. Hablar de una filosofía latinoamericana no significa reducirla a una filosofía para América Latina; representa más bien la posibilidad de una visión crítica y universal, una alternativa, dentro de una situación histórica determinada.

La tradición latinoamericanista ha denunciado la influencia ideológica de la filosofía occidental;<sup>7</sup> de los autores que así lo han hecho puede ofrecerse una lista mínima: Enrique Dussel, Francisco Miró Quesada, Augusto Salazar Bondy, José Carlos Mariátegui, Arturo Andrés Roig y Leopoldo Zea, por citar algunos. En estos pensadores latinoamericanos se nota, a pesar de que utilizan ideas y métodos diferentes, un rasgo común: el interés de fundamentar filosóficamente la liberación, la convergencia entre la teoría como fundamento y la praxis que, aunque pueda constituirse por diferentes motivaciones, queda iluminada por la razón.

Los oprimidos y excluidos latinoamericanos sólo comienzan a creer en ellos mismos cuando descubren las causas de su dominación y se unen a la lucha organizada para liberarse. Este descubrimiento no puede ser meramente intelectual, sino que debe incluir una praxis. Hacia esta reflexión, que incluyera una práctica para superar la historia de dominación y desigualdad social, se orientó la filosofía de la liberación, que, junto con la pedagogía de la liberación, constituyó una clara iniciativa para configurar un pensamiento latinoamericanista auténtico, ávido



Enrique Dussel y Noam Chomsky en Loyola University, Chicago (1994). Foto: dominio público.

de nuevos modelos interpretativos que generaran prácticas sociales más justas y creativas; asimismo representó una crítica radical al pensamiento occidental desde la periferia latinoamericana. Para responder a estas condiciones, la filosofía latinoamericana se torna necesaria: en medio de la miseria y confrontación de sus habitantes debe nacer una filosofía de liberación. Para construirla es importante reconocer que lo nuevo, lo que muestra en su contexto la historicidad del hombre y su lucha por potenciar su alteridad no se halla en las filosofías académicas, sino en el discurso de los marginados, indignados y excluidos. La propuesta sería una filosofía con conciencia crítica, que necesariamente parta de un análisis de la realidad del hombre que siente opresión y dependencia.

## DESARROLLO

En la actualidad, la relación entre la filosofía latinoamericana y la educación ha cobrado especial significación, entre otras razones, porque se ubica en un contexto donde la desigualdad se ha profundizado; en

<sup>7</sup> La nómina de libros que trata este tema es muy extensa. Véase al respecto Zea (1974) y Salazar Bondy (1968).

él los contrastes y las diferencias sociales, políticas, económicas y educativas se acentúan en lugar de atenuarse, lo cual ha causado un deterioro en la educación del pueblo. Así, ante los problemas que hoy plantea la región, la filosofía latinoamericana ofrece una visión diferente de análisis educativo:

Para nosotros educar significa integrar, mostrar, enseñar, y filosofar a partir de una perspectiva donde el alumno clarifique y asocie desde un sistema y método. Esta educación presupone cualidades especiales como son: el respeto a la libertad, a la dignidad e integridad de la persona humana y del maestro (Magallón, 1993: 175)

Si bien la filosofía es un esfuerzo del espíritu humano por llegar a conocer lo que nos rodea mediante el logos —razón y palabra en que se hace manifiesta—, la filosofía latinoamericana no tiene un carácter teleológico, libre de contaminación ideológica, más bien asume en su ser un compromiso ético, social, histórico y político. Representa una lucha social que se resiste a ser mediatizada, alienada y sometida a los intereses de los grupos ideológicamente dominantes.

El punto de partida de este análisis radica en la toma de conciencia de la situación que caracteriza a los pueblos latinoamericanos en diferentes ámbitos: pobreza, educación, violencia, corrupción, violación a los derechos humanos..., todos ligados al problema educativo. “Los filósofos latinoamericanos somos los escépticos de la filosofía del centro, dudamos de su validez universal. Pero no pretenderemos [...] que nuestro horizonte de comprensión [sea] la naturaleza, sino [...] un proyecto histórico de liberación” (Dussel, 1980: 29).

Hablar de liberación, de opresión, de violencia, de educación no implica la referencia a categorías abstractas, sino históricas. Así, cuando se habla de la mujer y del hombre, se alude a seres históricos y no a abstracciones ideales; se trata de seres cuya conciencia está íntimamente ligada a su vida real y social. La palabra ‘libertad’, en el contexto latinoamericano, tiene el sentido de un proceso permanente dentro del

devenir histórico, ya que resulta imposible prefigurar un plano histórico en donde fuese manifiesta la libertad absoluta, pues para ser se debe estar siendo, en pleno devenir. Se destaca, por ello, “una clara oposición espacio-temporal desde la cual hay una crítica del presente para proyectar un futuro, pues ninguna idea puede ser comprendida fuera de este contexto” (Magallón, 2012: 138).

Lo filosófico, en este sentido, no consiste en liberarse de los presupuestos con argumentaciones, sino en reconocerlos. El hombre no se define como un yo pienso, el *ego cogito* de Descartes, antes bien en un sentido de estar ya siempre comprendiendo, un inacabamiento del hombre constituye su poder ser. La manera en que el hombre comprende su mundo y sus posibilidades inherentes se basa en una dialéctica comprensiva del *ethos* de quien lo vive y experimenta.

La educación en América Latina ha de cumplir con uno de sus objetivos fundamentales: ser educación conscientizadora y constituir a los individuos en sujetos de acción social y política, que privilegie la organización económica con sentido de distribución equitativa de la riqueza y asegure mínimamente la dignidad, instaurando justicia en un contexto de lucha con los poderosos intereses creados. Una educación debe servir de algún modo para transformar nuestras sociedades. La educación así concebida tiene una dimensión política y es un elemento de apoyo y orientación de los hechos sociales (Magallón, 1993: 82).

A los latinoamericanos les debe importar la realidad y la forma en que ésta se expresa, ya mediante las masas que viven cotidianamente de una forma diferente a lo que nosotros pensamos ya mediante lo que el concepto muestra. Debe partirse de la realidad y emplearse el concepto, que tiene que ser científico, no relativo: debe permitir tomar la creatividad de la realidad, que exija la transformación de sí mismo y no que éste exija la transformación de la realidad.

## EDUCACIÓN LIBERADORA

Describir qué es la educación liberadora resultaría una pretensión, pero intentar dar razones de su validez y actualidad en América Latina parece ser, en sí misma, una tarea ingenua. Vivimos un vertiginoso devenir social, en el que la multiculturalidad aún no encuentra razón de su propia identidad; tal vez, por ello, lo único que resta es aproximarse a los acontecimientos presentes y pasados, y así la recuperación de la historia de las ideas constituirá una analogía de lo que sucede en la actualidad. Desde la perspectiva de Enrique Dussel,

la filosofía de la liberación es una operación pedagógica, desde una praxis que se establece en la proximidad maestro-discípulo, pensador-pueblo, intelectual orgánico, diría Gramsci, en el pueblo. Aunque pedagógica, es una praxis condicionada por la praxis política (y también erótica). Sin embargo, como pedagógica, su esencia es especulativa, teórica. La praxis teórica, o la acción poético intelectual esclarecedora del filósofo, se encamina a descubrir y exponer (en la exposición y el riesgo de la vida del filósofo), ante el sistema, todos los momentos negados y toda la exterioridad sin justicia. Por ello es una pedagógica sin analéctica de la liberación. Es decir, es el magisterio que cumple en nombre del pobre, del oprimido, del otro, el que como rehén dentro del sistema testimonia el fetichismo de dicha totalidad y predice su muerte en el acto (Dussel, 1995: 206).

La educación lleva consigo una concepción y una idealización del ser humano, por lo cual no pueden entenderse una teoría y una práctica educativa separadas de su relación espacio-temporal, de la historicidad y la temporalidad de la finitud humana, porque la educación permite a los seres humanos “alcanzar libertades fundamentales en el orden intelectual, político, civil y económico, además de constituir el principal elemento de paz y estabilidad

en el mundo” (Vargas, 2008: 27). Así podría afirmarse que la educación o es liberadora o no es educación. Los sistemas educativos en América Latina manipulan y alienan al educando, porque “la alfabetización y la educación actual tienen miedo a la libertad y niegan al pueblo el derecho a decir su palabra. Se debe hablar de educando-educador con educador-educando como primer paso para la integración de una realidad nacional, con toma de consciencia” (Cerutti, 93: 143). Si bien la educación es un proceso multidireccional mediante el cual se socializan conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar entre muchas otras, éste no es el único camino para la necesaria transformación social. La educación otorga mayor claridad para interpretar el mundo, claridad que abre las posibilidades de intervención política. La posibilidad de ser y estar en el mundo ofrece, a su vez, la posibilidad de transformarse y transformar el entorno del sujeto, por ello, la principal responsabilidad de los educadores consiste en intervenir en la realidad, mantener la esperanza y ser copartícipe del cambio o transformación de tipo educativo, el cual repercute indisolublemente en lo social.

Si en la educación como situación gnoseológica, el acto cognoscente del sujeto educador (también educando) sobre el objeto cognoscible no muere o en ella se agota, porque analógicamente se extiende a otros sujetos cognoscibles, de tal manera que el objeto cognoscible se hace mediador de la cognoscibilidad de los dos, en la teoría de la acción revolucionaria se da lo mismo [...] En esta teoría de la acción, exactamente porque es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, ni siquiera de actores en plural, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación (Freire, 1970: 163).

La realidad, la interacción cara a cara enriquece al sujeto, quien al llevar a cabo un acto creativo, en una relación dialéctica, participa en la humanización del objeto y en la objetivación del sujeto. Esta apropiación

de la realidad por el sujeto, este crecimiento personal y aprendizaje puede ser denominado 'educación para la liberación'. No puede darse una práctica liberadora, o bien educación en y para la liberación, sin que el educando y el educador cuenten con los medios concretos para la producción creativa de soluciones a los problemas sociales que los aquejan, donde, por cierto, la conciencia crítica tiene un papel destacable.

En cuanto distinto el discípulo tiene un nuevo proyecto histórico de ser hombre (el Otro real e históricamente). El maestro no puede simplemente depositar un cierto número de conocimientos ya adquiridos (concepción "bancaria" de la educación, donde sólo es cuestión de enseñar para la memoria: para recordar), sino que debe transmitir lo ya adquirido, pero desde la situación existencial del discípulo y de manera tal que su revelación creadora llegue a confundirse con la propia invención problematizadora del educando. Es decir, y esto lo vio en parte Heidegger, debe establecerse una analéctica pedagógica que supere la aparente distinción entre padre-hijo, maestro-discípulo, analéctica alterativa imposible de pensar dentro de la ontología de la Totalidad (Dussel, 1973: 141).

En la educación liberadora, el educando debe abrirse al otro, al maestro, quien, mediante un proceso analéctico, asume un compromiso con el otro al negarse como totalidad y aceptarse como finito. Éste es el compromiso ético de una educación para la liberación latinoamericana. Respecto a esta afirmación, Paulo Freire confirma que "un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad. Su acción al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido de pensamiento auténtico" (1970: 77).

En la analéctica, educador y educando deberán ser reeducados como ejercicio y práctica transformadora del ser humano en su totalidad, en lo óntico, en lo ontológico, en la existencia y en lo epistemológico.

Sólo transformándonos a nosotros mismos es posible transformar la naturaleza y el mundo. El pensamiento latinoamericano ha descubierto que el cultivo de la filosofía forma una mente crítica gracias a la educación: "la filosofía, precisamente porque forma primero la mente crítica de los individuos, ejerce una función liberadora mediante el proceso educativo" (Unesco, 2011: 40). Por lo que sería imposible hablar de educación si el educando no se educase a sí mismo en el proceso de su liberación, en una praxis de liberación. La educación no está desligada de los problemas que afectan a los hombres concretos, sino que brota de ellos, de su derecho a una vida digna y justa, de su derecho a decir su palabra, la palabra del pasado, la palabra transformadora del presente, que desvela la realidad y permite descubrir las contradicciones; pero también la palabra del futuro todavía no dicha, la palabra de la esperanza.

En una educación liberadora, nunca se les pide a los educandos que piensen de manera crítica sobre los factores que condicionan su propio pensamiento o que reflexionen sobre el porqué de su propia situación; tampoco se les pide que hagan una relectura de la realidad, de una realidad que se les presenta como algo que es, que está ahí.

El oprimido en cuanto alienado o en cuanto refleja en él el orden dominador, tiene vicios que pasan por ser "virtudes" (paciencia, educación,



Escolares en un aula de la provincia de Guantánamo, Cuba. Fotografía: Mijaíl Yevstáfiiev.

etc.) del orden imperante. Esas serán las “virtudes” del orden futuro (vicios mistificados). En cambio las virtudes reales del oprimido, no en tanto oprimido sino en cuanto exterior al orden vigente, virtudes que permanecen ocultas para el dominador y despreciadas como “incultas”, “supercherías”, “populacheras”, etc., son el punto de apoyo del *êthos* de la liberación, que el maestro de liberación sabe descubrir en su propia vida y cultivar en el Otro, el pobre y despreciado en sus propios valores (que son las mediaciones del proyecto histórico de liberación). En este sentido las virtudes o el *êthos* liberador luchan contra la entropía o “ley del uso” que convierte todo en “habitual” (Dussel, 1973: 109).

Una libertad postulada concretamente es exaltada por el sector dominante, para poder educar al pueblo. En la educación liberadora es necesaria la relación cara a cara de la totalidad con la alteridad, escuchar la voz del discípulo en la negación de la tradición anterior. En el descubrimiento de la experiencia única y diferente se reafirma la propia identidad. En la supuesta libertad, el pensamiento-lenguaje está desconectado de la realidad objetiva y los mecanismos de absorción de la ideología dominante nunca son discutidos, sino aceptados como la realidad imperante.

Si se quiere rescatar y dar un aporte a la educación en América Latina, deberá defenderse el derecho a repensar y replantear los objetivos y los fines que la educación, en todos sus grados, se proponga desde un proyecto integral e integrador.

La propuesta de una educación para la liberación busca recuperar la máxima de aprender a aprender, lo cual significa reconstruir al sujeto social educable y reconocerlo como un ser éticamente valioso. En ella los seres humanos tendrían un compromiso consigo mismos para poder interactuar con su medio, su vida y su entorno.

Los seres humanos son configurados por las disposiciones culturales: tradiciones, creencias, educación, enseñanza de experiencias y de conocimientos



Tzompantli, máscaras y un ángel (1995), detalle.  
Óleo y acrílico sobre tela: Rafael Cauduro.

transmitidos de generación en generación, todo ello gracias a la capacidad de interactuar con los otros. “La pedagógica es esencialmente la bipolaridad metafísica del cara a cara del que es anterior al otro” (Dussel, 1980: 43). Para la realización del acto pedagógico, en este sentido, es necesaria la concurrencia de varias perspectivas. La cultura y la educación no se pueden ver separadas: en el trasfondo educativo es imposible enseñar algo que no corresponda a la realidad del fenómeno educativo. Lo contrario llevaría a una falsa interpretación de la realidad. Al respecto, el filósofo mexicano Mario Magallón Anaya comenta:

Mi propuesta es educar con base en una filosofía de la educación. No se entienda ésta exclusivamente como la forma escolarizada estándar, sino dirigida a un proceso liberador que tome en cuenta las diferencias entre la cultura de masas media o cultura de masas, con aquellas que consideren las propias identidades y tradiciones (1993: 176).

Una educación para la vida, pero aplicada en la vida misma. Los países dependientes están sujetos a los modelos educativos que les son impuestos; sin embargo, la adopción de modelos ajenos da como resultado nuevas formas de dominio pedagógico:



Una pedagógica liberadora tiene conciencia que el maestro sólo es un sujeto procreador, fecundante del proceso, desde su exterioridad crítica. No pretenderá no influir en nada como Sócrates o el preceptor del *Émile*. Por el contrario, advertirá al discípulo su posición fecundante, y le dará conciencia refleja de lo que él agrega al proceso del educando, permitiéndole así ser crítico con respecto al maestro crítico, sin embargo, la única manera de hacerlo avanzar es dándole algo que le falta: la crítica liberadora como método; pero para que esa misma crítica no se vuelva dominadora debe advertirle el cómo esa crítica la ejerce él mismo (Dussel, 1980: 102).

Se postula, de esta suerte, una educación dialogante y crítica de los condicionamientos políticos; así cada sector que integra el sistema social debe cambiar y adecuarse a las transformaciones. Es necesario identificar la pedagogía imperante e indicar un camino liberador.

## CONCLUSIÓN

Está claro que no se puede hablar de educación desde el contexto de la filosofía latinoamericana sin desligar los aspectos político, social, cultural y filosófico, que se contraponen a un pensar meditativo en un aprender a trascender al plano fundamental. La filosofía latinoamericana plantea que

la educación es domesticación, aprendizaje por repetición tanto en la familia (padres-hijos) como en la política (estado-pueblo), la violencia, el castigo, la represión enseña que toda rebeldía es imposible. El hallar ya escarmentado y, al mismo tiempo, sometido frente al poder real, lo predispone a preferir formas de vida totalitarias (Dussel, 1980: 92).

Una educación represora es lo que la condición moderna impone en Latinoamérica, una educación para

legitimar el poder político se observa, definitivamente, en el entorno de los países latinoamericanos.

La ingenuidad de muchos académicos consiste en pensar que ésta es la educación sistemática de la sociedad que se pretende transformar, y que, más bien, actúa como un instrumento de control social que debe preservarse. En realidad, desde una perspectiva latinoamericana, la educación no tiene autonomía y, por ende, no participa de la transformación social.

Una educación ligada a las estructuras políticas y económicas de las clases sociales responde a los intereses y aspiraciones de la clase dominante; no se debe creer que la educación sea únicamente una cuestión técnica y pedagógica y que, por lo mismo, no se deba mezclar con la política. Toda educación entraña en sí misma una intención política. Una instrucción no es educación. La verdadera educación puede hacer que los seres humanos se trasciendan a sí mismos, se concienticen y constituyan a los individuos en sujetos de acción social, política, además de garantizar la dignidad humana. En resumen, la educación se transforma en el medio capaz de impulsar, al lado de otros factores, la dinámica de los cambios sociales. Si, como hemos afirmado, toda educación busca la liberación, es porque no se ajusta a una absoluta y exclusiva determinación.

Una verdadera educación no consiste en la transmisión de contenidos y conceptos, sino en un proceso por el cual los seres humanos se van construyendo en comunicación con otros. El hombre en este proceso va encontrando su propia manera de convertirse en el ser humano que auténticamente quiere llegar a ser.

La realidad social puede ser modificada cuando se descubre que es modificable y puede hacerse. Éste ha de ser el primer objeto de la educación, por lo que hace falta una actitud crítica, reflexiva, que se comprometa con la acción. No es posible entender la realidad sino en su desarrollo histórico y, por consiguiente, en su proceso de institucionalización. La escuela socialmente reconocida y legitimada es el lugar privilegiado para la enseñanza formal.

Habría que pugnar por una educación que permita leer el mundo críticamente, que sea transformadora

de conciencias, pero también de la vida comunitaria del individuo. El momento y el contexto actual del hombre latinoamericano exigen una búsqueda incesante de la identidad que parece no encontrarse y la única manera de hallarla es mediante la experiencia histórica y en el diálogo. En este espacio los participantes observamos, nos apartamos de él y con él coincidimos; en él nos ponemos y oponemos, nos relacionamos con más densidad subjetiva.

La educación en todas sus formas es un proceso de acción y transformación de la vida y de la historia que en ella persiste, una progresiva y continua reflexión que va más allá de sus propios límites y que encuentra una expresión crítica de las circunstancias. La libertad como característica de toda experiencia alternativa es aquella que favorece, estimula y promueve la realización de la persona. Más aún, puede despertar en los estudiantes la fuerza para explorar, inventar futuros, en fin, impulsar a aprender y hacer del aprendizaje una experiencia enriquecedora y humana. LC

## REFERENCIAS

- Ardao, Arturo (1979), "Historia y evolución de las ideas filosóficas en América Latina", en *La filosofía en América Latina. Trabajos presentados en el IX Congreso Interamericano de Filosofía*, Caracas, Sociedad Venezolana de Filosofía, t. I, pp. 49-70.
- Cerutti Guldberg, Horacio (1993), *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*, México, UNAM.
- Cerutti Guldberg, Horacio (2001), "Historia de las ideas filosóficas latinoamericanas", *Revista de Hispanismo Filosófico*, núm. 6, México, UNAM, pp. 4-12.
- Dussel, Enrique (1973), *Para una ética de la liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dussel, Enrique (1977), "La filosofía de la liberación en Argentina, irrupción de una nueva generación filosófica", *Revisión Filosófica*, núm. 1, Toluca, Instituto de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 69-70.
- Dussel, Enrique (1980), *La pedagógica latinoamericana*, Bogotá, Editorial Nueva América.
- Dussel, Enrique (1995), *Introducción a la filosofía de liberación*, Bogotá, Editorial Nueva América.
- Fornet-Betancourt, Raúl (1992), *Estudios de filosofía latinoamericana*, México, UNAM.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Fronidizi, Risieri y Jorge Gracia (1974), *El hombre y los valores en la filosofía latinoamericana del siglo XX*, Madrid, FCE.
- Magallón Anaya, Mario (1989), "Latinoamérica Tercer Mundo", *Cuadernos Americanos*, vol. 5, núm. 17, México, UNAM, septiembre-octubre, pp. 19-46.
- Magallón Anaya, Mario (1993), *Filosofía política de la educación en América Latina*, México, UNAM.
- Magallón Anaya, Mario (2012), *Miradas filosóficas latinoamericanas*, México, ISCEEM.
- Miró Quesada, Francisco (1974), *Despertar y proyecto del filósofo latinoamericano*, México, FCE.
- Miró Quesada, Francisco (1981), *Proyecto y realización del filósofo latinoamericano*, México, FCE.
- Rovaira, María del Carmen (1997), *Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas en México*, México, UNAM.
- Salazar Bondy, Augusto (1968), *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, México, Siglo XXI.
- Santos Herceg, José (2010), *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*, Santiago de Chile, FCE.
- Soler, Ricaurte (1959), *Estudios sobre historia de las ideas en América*, Panamá, Imprenta Nacional.
- Unesco (2011), *Filosofía, escuela de la libertad*, México, Unesco/UAM-Iztapalapa.
- Vargas, Gabriel (2008), *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?*, México, Torres y Asociados.
- Villegas, Abelardo (1979), *La filosofía de lo mexicano*, México, UNAM.
- Zea, Leopoldo (1974), "Dependencia y liberación en la filosofía Latinoamericana", *Dianoia. Anuario de Filosofía*, año XX, núm. 20, México, UNAM/FCE, pp. 172-188.
- Zea, Leopoldo (1978), *Filosofía de la historia americana*, México, FCE.
- Zea, Leopoldo (1987), *La filosofía americana como filosofía sin más*, México, Siglo XXI.
- ZENÓN CUERO-CERA. Maestro en Estudios Latinoamericanos, estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. División Toluca, México. Su campo de conocimiento es Filosofía y teoría educativa.