



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO



FACULTAD DE HUMANIDADES

EDUCACIÓN Y LIBERACIÓN EN LA ÉTICA DE ENRIQUE DUSSEL

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN HUMANIDADES: **ÉTICA SOCIAL**

PRESENTA:

YAKELINE RUIZ GIL

DR. J. LORETO SALVADOR BENÍTEZ
DIRECTOR DE TESIS

DR. GERMÁN IVÁN MARTÍNEZ GÓMEZ
CO-DIRECTOR DE TESIS



SEPTIEMBRE 2025

Índice

Introducción	5
Capítulo 1. Visión crítica de la historia de las éticas, según Enrique Dussel	12
1.1 Crítica de Enrique Dussel a la ética de Aristóteles	12
1.1.1 Contexto histórico aristotélico	12
1.1.2 Perfil de Aristóteles	14
1.1.3 La ética de Aristóteles	15
1.1.4 El ser como eudaimonía	16
1.2 Ética cristiana	18
1.2.1 Contexto histórico de la era cristiana	18
1.2.2 Perfil de Jesús de Nazaret	19
1.2.3 La ética cristiana	20
1.3 La ética moderna kantiana	23
1.3.1 Contexto histórico de la modernidad kantiana	23
1.3.2 Perfil de Immanuel Kant	24
1.3.3 La ética moderna kantiana	25
1.3.4 Êthos burgués	26
1.3.5 La ética moderna de Kant	27
1.4 Ética marxista	29
1.4.1 Contexto histórico de Marx	29
1.4.2 Perfil de Marx	30
1.4.3 Ética de la exterioridad	31
1.4.4 La totalidad del capital	32
1.4.5 El trabajo vivo	32
1.5 Ética del discurso: Karl Otto Apel y Jürgen Habermas	35
1.5.1 Contexto histórico de la ética del discurso	35
1.5.2 Perfil de los autores de la ética del discurso	36
1.5.2.1 Karl-Otto Apel	36
1.5.2.2 Jürgen Habermas	37
1.5.3 Punto de partida	38
1.5.4 Ética de lo transcendental pragmático	40
1.5.5 El Discurso tras la arquitectónica de la Metafísica Transontológica	41
1.6 Ética de la liberación de Enrique Dussel	42
1.6.1 Contexto histórico de la ética de la liberación	42
1.6.2 Perfil de Enrique Dussel	43
1.6.3 Pensamiento de Emmanuel Levinas	45
1.6.4 Filosofía de la liberación	47
1.6.5 Ética de la liberación	48
1.6.5.1 Momento material de la ética	48
1.6.5.2 Principio crítico material de la ética	49
Capítulo 2. Fundamentos de la ética de la liberación	53
2.1 Fundamentos de la ética de la liberación de Enrique Dussel	53
2.1.1 Origen de la ética	54
2.1.2 Materialidad de la ética	55
2.1.2.1 Criterio y principio material universal de la ética	57
2.1.3 Principio material de la moral	59

2.1.4 Principio formal de la moral	60
2.1.5 Principio de factibilidad moral	62
2.2 Principios éticos de la ética de la liberación	65
2.2.1 Fundamentos ontológicos de la ética	66
2.2.2 Ética como crítica	70
2.2.3 Principios críticos deconstructivos	73
2.2.3.1 Principio material crítico negativo	73
2.2.3.1.1 Condición de posibilidad crítico-positiva	75
2.2.3.2 Principio formal crítico negativo	76
2.2.3.2.1 Aspecto positivo del principio de formalidad crítico	79
2.2.3.3 Principio de factibilidad crítico negativo	80
2.2.3.3.1 Aspecto de factibilidad crítico positivo	81
2.3 Praxis de liberación	82
2.3.1 Principios de liberación	86
2.3.2 El paradigma de Liberación	88
Capítulo 3. Del pensamiento Moderno/Colonial hacia la ética de la liberación	90
3.1 Contexto de la modernidad	90
3.1.1 Crítica a la Modernidad	94
3.1.2 De la conquista a la colonia	97
3.2 Giro decolonial y deconstrucción del sistema hegemónico	99
3.2.1 Crítica al paradigma modernidad/colonialidad desde América Latina	105
3.2.2 Crítica al eurocentrismo	114
3.3 Epistemología imperial y descolonización del conocimiento	116
Capítulo 4. Ética, pedagógica, educación y proyecto de liberación	119
4.1 La pedagógica de liberación de Enrique Dussel	119
4.1.1 El proyecto pedagógico desde lo ético	126
4.2 El momento analéctico crítico propuesto por Enrique Dussel	128
4.3 Pensar una lógica de la filosofía de la liberación: analogía/método de liberación	135
4.4 Descolonización epistemológica y diálogo entre culturas desde la analogía	139
4.4.1 La praxis como êthos de la liberación	140
4.5 Contexto de las “epistemologías del Sur”	144
4.5.1 Las “Epistemologías del Sur”	147
4.5.2 Las epistemologías del sur en Boaventura de Sousa Santos	150
4.5.3 Pedagogías latinoamericanas: Paulo Freire	157
4.6 Descolonización de la educación y del acto educativo	165
4.6.1 Implicaciones de la ética de la liberación en el sistema educativo	171
Conclusiones	185
Bibliografía.....	192

Introducción

Desde hace años tenía la inquietud de realizar estudios de posgrado; sin embargo, por una u otra razón no podía concretar ese deseo. Por ejemplo, los requisitos que me pedían en las diferentes opciones de posgrado consultadas, como los pagos que tenía que hacer y las constancias que tenía que entregar, eran algo complejo de obtener en las circunstancias en que vivía. Sin embargo, un día tomé la decisión e hice los esfuerzos para reunir lo necesario e ingresar al Doctorado en Humanidades, línea ética social, a través del seminario del doctor Jenaro Reynoso Jaime. Ya aceptada, mi primer reto fue la elaboración de un proyecto de investigación, porque tenía que elegir a un autor a quien había que estudiar a profundidad, a diferencia de mis otros procesos de formación en los que se elegía un tema, se construía un problema y se consultaba a varios autores para resolverlo. Al principio, decidí leer la obra de Edgar Morin, un filósofo francés que ha escrito sobre educación, el tema que me interesaba, aunque no desde la perspectiva que yo quería. En el proceso de búsqueda de textos sobre el tema, me topé con algunos artículos de Enrique Dussel, cuyos planteamientos respecto a la educación y la ética me parecieron interesantes, por lo que me decidí a investigarlo para comprender su enfoque latinoamericano y la relevancia de su pensamiento en nuestros días.

Después de elegir el autor y el tema, de acuerdo con la metodología de la investigación humanística, el siguiente paso fue realizar una lectura de exploración de los principales textos, la cual no fue sencilla para una lectora no filósofa como yo, puesto que para comprender sus categorías tenía que sumergirme en su gran obra y lograr una visión de conjunto de su sistema filosófico. En esas condiciones, tuve que leer y releer muchas veces los textos del autor y complementar con la consulta de varias series de videos en los que explicaba sus conceptos fundamentales de la filosofía de la liberación. Al final de esas actividades, logré tener elementos más claros para articular las ideas de “Educación y liberación en la Ética de Enrique Dussel” que, como problema de investigación, registré en la coordinación de posgrado. A pesar de que mi marco teórico sobre la filosofía y la ética implícita de la liberación era, a esas alturas, un tanto difuso, logré desde esa base construir un proyecto de investigación con la ayuda valiosa de los integrantes del seminario de

Historiografía, que el doctor Reynoso dirigía en la licenciatura de Historia de la Facultad de Humanidades.

El marco teórico sobre la filosofía de la liberación, paulatinamente fortalecido, y el conocimiento práctico de la estructura del proyecto de investigación humanística, obtenido a través del análisis semanal de proyectos y avances de investigación de compañeros del seminario de historiografía, me llevaron a formular el eje central del proceso de investigación, cuyos resultados presento en este escrito. La pregunta científica que elaboré y guio mis procesos de búsqueda, lectura, reflexión y escritura fue: ¿Qué es y en qué consiste la ética de Enrique Dussel para los tiempos actuales y cómo el acto educativo desde la pedagógica lograría el proyecto de liberación de la humanidad?

El protocolo de tesis también implicaba la elaboración de una hipótesis, o primera respuesta a la pregunta, que completara la guía para investigar y construir la tesis a sostener, por lo que al redactarla me atreví a sustentar que en la actualidad la sociedad atraviesa una serie de crisis, con los problemas que ha traído la globalización capitalista, como el aceleramiento del cambio climático, crisis familiares, en cuestiones políticas, económicas, movimientos sociales, privatización de la educación, entre otros, y que pudiera ser la educación una vía para lograr el proyecto de liberación pretendido por Enrique Dussel, por lo que valía la pena repensar la educación moderna neoliberal para ir hacia una educación más humana y crítica.

El acercamiento a la ética de la liberación y la problematización de sus aportes a la luz de los dilemas humanos actuales, mediante un programa de investigación, me dieron la oportunidad de aquilatar el sentido de la educación de una forma distinta; de esa manera, la reflexión filosófica del acto educativo debe entenderse fundamentalmente como pedagógica, es decir, como una relación específica entre sujetos. Aunque es complejo, desde el concepto dusseliano la educación toma otro sentido, pues precisa repensarla en relación al respeto a las y los Otros para darles una distinción analógica, es decir, que nunca se puede llegar a la identidad universalista unívoca como lo ha venido haciendo la educación moderna, sino que a través del diálogo se puede llegar a la semejanza, donde nunca podría pensarse idénticamente, pero sí ayudaría a lograr acuerdos durante el tiempo del diálogo, a través del cual se puede apreciar el pluriuniversalismo, es decir, muchos otros puntos de vista que existen.

Esta investigación no es propia de las llamadas Ciencias Sociales, ni de las ciencias duras, cuyo enfoque parecido considera a la realidad que estudian como observable, medible y reproducible en laboratorios, a través de una metodología apropiada, sino al área de las humanidades, cuya premisa metodológica es la comprensión, como un proceso de conocimiento no reductivo. Por esa razón es que para llevar a cabo este trabajo se utilizó la hermenéutica; es decir, la metodología filosófica, cuyos antecedentes se encuentran en la interpretación de los textos bíblicos y se ha extendido a varias áreas de estudio de las acciones humanas. En esta investigación se procedió a realizar una lectura de exploración de los textos como se ha dicho, luego una lectura de investigación o profunda y finalmente una lectura de consulta. Cada tipo de lectura estuvo dirigida por una intención de conocimiento de la teoría filosófica de Dussel hasta llegar al conocimiento o comprensión general de la filosofía de la liberación que aquí se expone. Desde mi horizonte inicial casi transparente, acerca de la filosofía, fusioné el horizonte cultural que Dussel expone en sus textos sobre la ética de la liberación y desde esa nueva perspectiva o marco teórico logré reflexionar sobre nuevas características y funciones que podría tener la educación.

Con base en la pregunta de investigación y la lectura insistente para comprender los principios de la filosofía de la liberación y la ética de liberación, en sus diferentes versiones y textos, se construyó inicialmente un esquema de tres grandes temas o indicadores que podrían aportar la información suficiente para contestar la pregunta. A su vez, cada tema se convirtió en cada uno de los capítulos que, formulados como subpreguntas o preguntas secundarias, se iban enriqueciendo con diferentes apartados y subapartados en la medida que la lectura y el análisis arrojaba contenidos con los que podría construirse una respuesta más clara y contundente a la pregunta guía de todo el proceso de conocimiento. El avance de este proceso condujo a incluir también a modo de pregunta el tema de la modernidad, recurrente en la lectura, el cual más tarde se convirtió en otro capítulo y se integró al esquema inicial.

A partir de la lectura de investigación se pudo recopilar la información que permitiría desarrollar cada uno de los temas de los subapartados y apartados que conformaban los cuatro capítulos con los que se buscaba responder al problema planteado en la pregunta de investigación, relacionado con el aporte que la ética de la liberación podría hacer para enfilar a la educación formal como una pedagógica que permitiera tomar conciencia de la condición

de víctimas a los participantes en el acto educativo. La información recuperada sirvió para redactar los argumentos que se exponen en cada párrafo y página escritos, con todas las limitaciones que puede manifestar un profesional no filósofo ni científico social, sino como docente que soy.

El informe final de esta investigación doctoral parte del concepto ética, el cual se refiere a la actitud que muestra el sujeto que vive en comunidad, desde su cultura y grupo social al que pertenece; la ética se refiere al modo de obrar del sujeto en el lugar donde vive. Aquí nace “êthos” (éta y ésta con épsilon) que es lo habitual o hábito. Entonces la ética es solo un momento del “êthos” es decir, lo que hay en ese nivel del “êthos”¹. A partir de esta idea, en el primer capítulo se contextualizan las distintas visiones éticas propuestas a través de la historia, en las cuales se fundamentó y cuyos conceptos fueron subsumidos para llegar hasta la ética de la liberación. Las ideas reconocidas en la historia de las éticas corresponden a su horizonte determinado, es decir, al modo de vivir de cada cultura donde nacieron esas éticas.

Cada ética surgida en la historia correspondió a una época, por lo que la destrucción o deconstrucción de estas éticas se orientó desde el sentido crítico de Enrique Dussel. Este filósofo subsume las éticas más nombradas en la historia de la humanidad: comienza con la ética aristotélica y luego analiza la ética cristiana, la ética moderna kantiana, la ética marxista, la ética discursiva de Apel y Habermas; la idea es reconstruirlas, subsumirlas y superarlas con su propuesta de la ética de la liberación. En este sentido, la ética de la liberación es pertinente, ya que piensa los tiempos y problemas actuales, se dice actuales, porque basta ver al mexicano pobre para darse cuenta de que esta ética es desde y para las periferias, de las miserias que viven las familias mexicanas y basta decir que la ética de la liberación es una ética de la vida y que parte desde la exterioridad, desde la vida corporal de todos aquellos que han sido explotados y dominados por los grupos imperiales.

El segundo capítulo está dedicado a exponer los fundamentos de la ética de la liberación de Enrique Dussel, quien, al presentar su carácter pragmático, destaca en su reconstrucción de la historia de la ética, que ésta nace con el humano y su autoconciencia. Con la ética de la liberación el ser humano se hace responsable del resto de los seres vivientes, pues la ética se

¹ Enrique Dussel, *Para una de-strucción de la Historia de la Ética I*, Buenos Aires, Ser y Tiempo, 1973, p. 8

práctica a través de los actos de humanos que se relacionan con todo ser viviente para afirmar la vida. La ética de la liberación es crítica, cuestiona al sistema dominador y busca salir de ese sistema. La ética de la liberación muestra principalmente la realidad de pobreza en la corporalidad que los seres humanos viven y exige la normatividad para cumplir con el derecho de mantener la vida de todo ser vivo. La ética de la liberación hace responsables a los humanos por los humanos y por todo ser viviente, por lo que si hay algo injusto en el sistema vigente debe modificarse, ya que la ética de la liberación muestra empíricamente la posibilidad de darle un giro a ese sistema a través de los principios fundamentales que la sostienen: el material, referido a la reproducción de la vida de todas las comunidades; el formal, referido al consenso de que todo lo que se haya acordado en las comunidades siempre vaya en favor de la vida y el de factibilidad, que sea posible lo dicho por los dos principios anteriores, esto podría facilitar la realización de un giro por la vida humana en la tierra.

La ética de la liberación, según Dussel, es el hecho material que se fundamenta en el criterio universal y se convierte en obligación, es decir, que de la vida del humano se busca el deber de vivir y su sobrevivencia. Los principios de la ética de la liberación permiten ir más allá de los principios morales del sistema de la totalidad al realizar su crítica, como lo llamó Dussel, porque niegan la corporalidad de la vida y el sufrimiento de las víctimas en el sistema injusto². A la lucha por liberarse del sistema Dussel la llamó praxis de liberación, que no es más que la oposición a la moral del sistema vigente y la pérdida del miedo a los valores que han mantenido dominados a la mayoría de los seres humanos, pues ya es hora de que queden libres de ese yugo. En ese proceso, quienes luchan podrían ser calificados como ilegales, desde el punto de vista del sistema vigente, sin embargo, sus esfuerzos son éticamente viables, porque se reclaman para tener una vida digna.

En el tercer capítulo se estudia el contexto histórico que dio origen a la modernidad y se reflexiona acerca de la forma como este hecho impactó las subjetividades contemporáneas. Se describe el pensamiento moderno/colonial o totalidad de un sistema injusto y la forma de pasar a otro sistema desde su creatividad, como un pensamiento ético de liberación. La modernidad es sin duda, según Dussel, un hecho real, concreto y singular que se presenta

² *Ibid.*, p. 141.

engañosamente en el inconsciente como la emancipación de los pueblos periféricos, sin embargo, en su reinterpretación fue más bien un proceso de dominación constante que prevalece hasta nuestros días con variación en sus características y formas, pero al fin mantiene dominados y explotados a los seres marginados del orbe. La modernidad nacida de la invasión europea se pretende universal y perenne; sin embargo, es tan singular e inaplicable como su falsa realización de los pueblos periféricos, pues trajo muchos problemas, por eso es importante la llamada de pasar de la modernidad a la transmodernidad, a una etapa más humanitaria de la modernidad, donde se respeten las alteridades de los pueblos, donde en todo momento primero se respete la vida humana y su entorno, donde puedan convivir muchas culturas, en una nueva pluriversalidad, no ya desde la visión unívoca, si no con una visión analógica que permita comenzar a desligarse de la modernidad y descolonizarse del pensamiento unívoco.

En el cuarto y último capítulo se redimensiona la educación desde el concepto de pedagógica de Dussel, como posibilidad de que el acto educativo pudiera lograr el proyecto de liberación del sistema opresor y dominador. El proyecto educativo desde la liberación pretende hacer repensar todo lo que una vez se dijo a los pueblos periféricos y fueron introyectando en sus subjetividades; una narrativa en la que una sola cultura con pretensiones universales se había impuesto desde su lógica unívoca a los pueblos periféricos de forma empíricamente dominadora y excluyente. En contraste, la lógica de la pluriversalidad analógica busca el diálogo humano, es decir, entre los hombres, no ya desde la lógica univocista, sino desde la lógica analógica en donde participan en los diálogos muchas otras culturas desde sus propias distinciones para llegar a comunes acuerdos. Así mismo, la descolonización epistemológica y educativa es una crítica a los sistemas imperiales y coloniales que por siglos han mantenido a nuestras escuelas y universidades desconectadas de todo, donde no se involucran con el compromiso social de transformación, con la política en la que se encuentran inmersos, con la economía, y sí solo en el sentido de la ganancia, por eso la nueva visión, de ver a la educación desde la ética de la liberación, posibilitaría una transformación de las subjetividades, con razones analógicas que permitan el diálogo constructivo y crítico entre los grupos distintos.

Es menester que la educación, desde sus espacios, haga frente y busque cambiar la visión tecnocrática empresarial por una educación más humana, con respeto a las y los otros, crítica, que ayude a transformar a la sociedad, así como cambiar las estructuras e instituciones de injusticias que se viven constantemente en los espacios de convivencia, ya sea en las escuelas, en la academia, en el trabajo, u otros espacios. Se necesita sumergirnos en las propias realidades, escuchar a todos, en un diálogo crítico, desde teorías hechas en nuestros contextos y complementadas con otros pensamientos que han vivido eventos parecidos. Por estas razones es imperativo un cambio genérico de la educación, pues la tesis arrojó que, si se cambiara a una educación basada en la teoría filosófica de la liberación, podría ser pertinente y coherente con las realidades vividas en nuestros contextos, por ser una teoría hecha desde Latinoamérica para Latinoamérica, en donde se apremiaría el respeto a las y los Otros distintos, el diálogo crítico, la participación de las distintas cosmovisiones, así como la entrada a distintos saberes, riqueza y fusión con los conocimientos teóricos y científicos, mismos que permitirían alargar la vida en la tierra y de todo ser vivo.

Capítulo 1. Visión crítica de la historia de las éticas, según Enrique Dussel

En este primer capítulo se reconocen las diferentes visiones que ha tenido la ética a lo largo de la historia de la humanidad, puntualizando en el contexto, el argumento y otros aspectos históricos que representan algunos elementos teóricos, con la intención de reconocer la singularidad de la ética de la liberación que propone Enrique Dussel.

1.1 Crítica de Enrique Dussel a la ética de Aristóteles

1.1.1 Contexto histórico aristotélico

Esta historia comienza en el siglo V a. C. porque en la historia antigua griega se considera como el periodo de mayor florecimiento, las relaciones de producción de esclavistas estaban ya en alianza con las mercantilistas, debido a estas últimas tienen mayor importancia en la circulación de bienes de consumo. El desarrollo económico tenía un carácter heterogéneo, pues en gran medida existían las desigualdades materiales en diferentes regiones³. Por ejemplo, las actividades del campo eran fuertes y el intercambio comercial débil en Tesalia y Esparta, pues la tierra era concesionada por el Estado con una extensión no mayor de 15 hectáreas por persona, de las cuales solo algunas concentraban grandes extensiones⁴.

Por otro lado, en las ciudades de Corinto y Atenas, las relaciones mercantiles adquirían mayor importancia, sin embargo, las agrarias también tenían relevancia, pues dependían del predominio de la pequeña propiedad privada rural. La producción agrícola, aunque era relevante, no tenía la preferencia en el conjunto de la economía como en Esparta, ya que tenía un suelo poco fértil para la agricultura. La producción mercantil en las relaciones comerciales adquirió importancia con otras polis de su influencia política⁵.

Las formas políticas dependían de quien mantenía el poder político, ya fueran los oligarcas quienes detentaban la conducción pública o si hubiera cuerpos colectivos con tintes democráticos. Como Esparta era dominada por un gobierno oligarca, la mayoría de la población estaba limitada en sus derechos políticos. Atenas por el contrario era gobernada

³ Paco Reforza, "Aristóteles: política y el Estado", *Laberinto*, 2, (2000) p. 1

⁴ *Idem*

⁵ *Idem*

democráticamente, por los habitantes de las polis, quienes decidían todo lo relacionado con la participación política; sin embargo, la participación política estaba negada para los esclavos y las mujeres, pues se consideraba que no tenían la capacidad para ser ciudadanos.⁶

En ese contexto, las políticas que Aristóteles defendía eran propias de un aristócrata, sin serlo, pues él era meteco o extranjero. Entre sus argumentos destacaba el de que los derechos políticos solo podían ser adquiridos por los hombres, pues las mujeres eran consideradas como seres de naturaleza inferior, por lo tanto, los hombres estaban destinados a mandar y las mujeres a obedecer. Decía que había entre los hombres una determinación natural, que hacía superiores a unos e inferiores a otros, entre estos últimos estaban los esclavos, ya que su naturaleza los había dotado solo de fuerza, pero no de inteligencia. Los poseedores de grandes fortunas y más virtuosos eran los elegidos para dirigir a la sociedad y, por tanto, solo a ellos pertenecía la ciudadanía, quienes por su condición social estaban librados de todo trabajo manual⁷.

Durante este siglo, Grecia estuvo marcada por dos hechos históricos: la guerra del Peloponeso y la expansión de Macedonia, los que contribuyeron al debilitamiento de la poli griega, que era entendida como una ciudad autárquica o autosuficiente, e irán configurando al Estado como una federación de polis. La guerra del Peloponeso entre Esparta y Atenas durante el 432-404 a. C. resultó de la lucha por la hegemonía marítima y comercial de la zona. Entre las consecuencias se encontraron: tierras desoladas, fincas y aldeas destruidas, ganado aniquilado, y a estas se agregaron catástrofes naturales como terremotos y epidemias. La concentración de la tierra en manos de oligarcas y la clase artesanal fue en descenso gracias a la caída del comercio y el consumo interior, y con ello las condiciones materiales de vida de las clases más desfavorecidas⁸.

Los conflictos sociales ocasionados por esa situación cuestionaron las propuestas políticas de la propiedad privada, a la cual se le atribuye el mal social. La democracia sería la posible salida a las demandas sociales, como la redistribución de la tierra, anulación de las deudas, etc.; por otro lado, la guerra entre Grecia y Macedonia por la hegemonía contribuyó a

⁶ *Idem*

⁷ *Idem*

⁸ *Ibid.*, p. 2

debilitar el status de la polis, porque la absorción de Grecia bajo el régimen monárquico macedónico tenía un enfoque de un Estado como federación de polis. De esta manera las polis conquistadas eran declaradas autónomas con el propósito de buscar una alianza política en la guerra contra Persia⁹.

El conflicto de las guerras, de las cuales Aristóteles habla, consistía que en el mundo griego existía abuso de los ricos sobre los pobres, se trataba de una desigualdad en el uso y distribución de la propiedad, ya que la tierra estaba en poder de unos pocos, por ello en su Política reflexionó sobre el rol de la propiedad y la estabilidad de los regímenes políticos.

Otro punto importante es que la polis era la ciudad-estado y constituía el espacio público de los griegos, donde lo político es parte de la vida común. La política era la actividad social griega que organizaba las relaciones sociales y donde el pensamiento racional permitía la actuación de los ciudadanos con conciencia. En el sentido estricto la política en la polis era vivir civilizadamente, donde la ética y la educación formaban parte esencial del pensamiento griego.

1.1.2 Perfil de Aristóteles

Aristóteles nació en el año 384 a. C. en Estagira, ciudad de Calcidia en el norte de Grecia. Su padre era Nicómaco, médico del Rey de Macedonia. La condición de hijo de un médico era de gran importancia, porque permite entender que Aristóteles fuera introducido a la medicina griega y a la biología a temprana edad. Entró a la academia de Platón cuando apenas tenía diecisiete años en Atenas y ahí permaneció veinte años, hasta que murió su maestro¹⁰. Todos esos años que pasó junto a Platón les sirvieron para leer literatura y escritos de los griegos del pasado¹¹. Todo parecía indicar que Aristóteles sería quien sucedería a Platón, pero no fue así, ya que sus controversias con el maestro lo hicieron imposible, por lo que al puesto llegó Espeusipo, sobrino de Platón¹².

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, España, Tecnos, 2015, p. 1.

¹¹ Salvador Rus Rufino, "Política e historia en Aristóteles", *Historia y Política*, 17, (2007), p. 179.

¹² *Idem*

Con la invitación de su amigo Hermias, soberano de Atarneo, Aristóteles se marchó junto a Jenócrates a Aso, en Misia. Estuvo allí durante tres años y convirtió la ciudad en un verdadero centro intelectual lleno de actividad. Se casó con Pitíade, hija adoptiva y sobrina de Hermias¹³. En el año 323 a. C., fue invitado por Filipo, Rey de Macedonia, para que educara a su hijo Alejandro de trece años, heredero al trono. Según el testimonio de Plutarco, Aristóteles era considerado el más afamado y sabio de los filósofos, a lo que se añadía que su padre había sido medico en la Corte. Filipo lo nombró tutor de su hijo y estuvo a cargo de su formación durante cinco años en Mieza¹⁴.

Posteriormente Aristóteles construyó el Liceo, en un bosquecillo a las afueras de Atenas, donde coordinó el trabajo de filósofos y científicos en variados campos de indagación. Sin embargo, tras la muerte de Alejandro, se produjo una revolución anti macedónica, durante la cual se injurió sobre Aristóteles, quien tuvo que retirarse a Calcis, en Eubea, donde murió al año siguiente a la edad de sesenta y tres años.

1.1.3 La ética de Aristóteles

Para entender la esencia de lo que es la ética para los tiempos actuales, se procede a mostrar un recorrido de los escritos sobre las éticas formales y los escritos de Enrique Dussel sobre la historia de la ética que pueden ayudar a comprender lo que es la ética de la liberación, al buscar las características del concepto y comprobando que el camino que permite la vida en la tierra está sumergido en los caminos de la ética.

Como concepto general ética viene del *êthos*, que para los griegos era un modo de habitar en el mundo, una forma de estar en el mundo cultural e histórico de los griegos. Este hecho fue expresado por los artistas griegos, inspirados en el estilo del espectáculo público, en donde la tragedia es la consumación clásica a partir de la cual se puede pensar la ética de Aristóteles.¹⁵ Es por esto que Dussel intenta describir el pensar del *êthos* de Aristóteles, desde la tragedia, ya que desde ese momento el ser en el mundo se puede recrear en el espectador un estado de ánimo, en donde se experimenta de forma explícita la acción trágica, lo cual

¹³ *Idem*

¹⁴ *Idem*

¹⁵ *Ibid.*, p. 22

siente, la experimenta y todo lo que se vive en la tragedia, despertando la piedad ante la victimación del héroe y por tanto la angustia.

Se trata de que el espectador reviva a través de la tragedia, como Prometeo, el sufrimiento injusto; o como Edipo, quien comete el incesto y el asesinato de su padre, en el que se produce angustia y piedad en el espectador. En estos ejemplos se puede ver que a través del sufrimiento del êthos griego, el mundo trágico se mueve en una repetición. Situación del sufrimiento del êthos trágico. El êthos de Aristóteles se encuentra en lo cotidiano, lo que quiere decir que es una ética de las formas de lo habitual, lo que se vivía en ese entonces que era el mundo griego, y en ese momento era la tragedia en donde se expresaba el mundo griego su êthos, es decir, el modo de ser griego.

1.1.4 El ser como eudaimonía

El ser como *eudaimonía* para Aristóteles tiene muchos sentidos, por un lado, el ser físico a secas, en el que se encuentra todo lo perfecto y el ser de lo técnico o artificial; pero también para Aristóteles se va a encontrar el ser del hombre, diferente al de los dioses y las bestias o cosas. Este ser del hombre en su inacabamiento, en su poder ser, es el que tiene posibilidades de cambio, en donde su ser tiene una temporalidad que permite su cambio. Por ello el principio del hombre es su ser, ese que le da la *eudaimonía* que le permitirá interpretar las posibilidades de hechos que nos preocupan, en donde nace la fuente del ser.

En la obra de *Ética a Nicómaco*, según la explicación de Dussel, no se trata de un tratado de ética, sino de un capítulo de ontología fundamental, en donde el ser si no fuera descrito quedaría insuficiente, por ello en la descripción del ser es como éste se nos presenta en el hombre. El modo del ser se puede ver en el modo habitual de vivir en el mundo, es la virtud, es a decir que la eudaimonía no se elige, sino que es *a priori* desde donde se abren las posibilidades para obrar en el mundo.

Conocer el ser del hombre se puede ver desde su movilidad, desde la forma en que se sitúa en el mundo; en nosotros comienza el *êthos*, es decir, que al momento de que se vive una forma de existir en el mundo esa será el *êthos*. El resultado de vida o el modo de habitarlo en

el mundo, es decir, que el *éthos* procede de los hábitos como resultado de la forma como el ser humano se presenta en el mundo, es su proyectiva de su ser o la *eudaimonía*.

Por ello, cuando un niño nace, se espera que la educación de su *éthos* sea lo fundamental, que lo que recibirá se proyectará en el destino que el ser del hombre tendrá, a partir de lo que recibirá de la cultura del pueblo, de su familia y de todo lo que le rodea será el *ethós* que éste tendrá para el mundo. Aunque para Aristóteles es así un modo de habitar en el mundo, pero hay que recordar que para él se refleja el *éthos* trágico, cuya fortaleza se expresa en la repetición de los actos divinos que podrían alcanzar el hombre y así imitarlo.

“Cada libre acción y cada libre elección (sic) parecen orientarse hacia algún bien”.¹⁶ Todas nuestras acciones tienden hacia algún fin (telos) y tienen una responsabilidad con los actos que produzcan su obra, si este acto es forzado será inocente. La ignorancia por consecuencia de este acto forzado no corrompe el ser, sino que lo enajena, lo que impide la elección y lo lleva a la incompreensión de su ser, y con ello a la injusticia y a la maldad.

La ética de Aristóteles busca, a través del ser, el momento de obrar en el mundo, pero a través de las virtudes, esas formas de morar en el mundo de manera auténtica, es decir que sepa interpretar lo bueno, quizá desde su pensar crítico en donde toma conciencia en la forma de comportarse en el mundo a decir del “buen sentido” que se irá develando a partir de su ser. El ser ético, iluminará la existencia, por tanto, esta ética-ontológica a decir de Dussel “está lejos de toda ética meramente formal pero también se opone a una mera ética material de los valores”¹⁷. Lo que implica solamente la recta interpretación del ser de acuerdo con cada situación; es una ética que solamente es interpretativa de la existencia.

Aunque podemos rescatar la idea de la posibilidad de perfección del hombre a través de la práctica de las virtudes y la repetición de éstas. Esta ética se encuentra un tanto lejos de la complejidad en las nuevas sociedades, no sin reconocer que desde la regla del bien obrar el hombre puede aspirar a la rectitud que permita a partir del ser buscar una crítica que apele a la conciencia de una buena convivencia.

¹⁶ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, España, Tecnos, 2015, p. 3.

¹⁷ Enrique Dussel, *Para una de-STRUCCIÓN de la Historia de la Ética I*, Buenos Aires, Ser y Tiempo, 1973, p. 43

1.2 Ética cristiana

1.2.1 Contexto histórico de la era cristiana

Se sabe que el cristianismo tiene sus raíces en la vida de Jesús de Nazaret en Palestina, quien era judío igual que su madre. Sus enseñanzas recobran el ejercicio de la palabra divina, que recupera al pueblo de Israel como el elegido por Dios. Aproximadamente en el siglo I, su palabra recorrerá toda Galilea y al pueblo judío, mientras que la política que imperaba en ese momento derivaba de su pertenencia temporal al imperio romano, apoyado por las familias poderosas de Israel que buscaban sacar provecho personal de la situación.

Jesús se dedicó a difundir su palabra, con la cual movilizaba a los más desprotegidos de la sociedad judía: los pobres, enfermos y menesterosos a seguir su ruta, quienes oían y trataban de practicar sus enseñanzas, hasta que sus parábolas se convirtieron en algo sagrado y político, porque cuestionaban al sistema establecido en Israel. En ese momento Jesús se convirtió en un peligro político para el Estado¹⁸.

Visto de esa manera por quienes detentaban el poder, Jesús fue tratado como un delincuente, por lo que los judíos buscarían la manera de detenerlo y juzgarlo, sin embargo, toda vez que la ley judía no tenía la pena de muerte, decidieron entregarlo a la jurisdicción romana para que fuera torturado y ejecutado por los gobernantes imperiales romanos. Jesús buscaba una vida distinta, por eso fue crucificado y muerto. Con su sacrificio nació la religión cristiana.

El cristianismo nació después de la muerte de Jesús, con la supuesta resurrección como fundamento de su origen divino. Una vez difundida la idea de que un dios existía y era verdadero, fue en el desarrollo del discurso y de la práctica religiosa que, aunque no se dio rápidamente por los conflictos que existía por los diferentes grupos étnicos, una vez organizada como un sistema de creencias dio pauta para que el cristianismo se constituyera como un enfoque para occidente. Así de esta manera, la visión judía se constituyó en la

¹⁸ Rafael, Pérez y Taylor Aldrete, "La formación del cristianismo en los primeros siglos y la evangelización americana como segunda conquista espiritual", *Anales de Antropología*, 34 (2000), p. 239.

historia de como un pueblo elegido por Dios se purificaría en el fuego para alcanzar la salvación el día del juicio¹⁹.

Fue concretamente en el Mediterráneo oriental donde se asentó la mayoría de presencia cristiana hasta el siglo II, gracias a los efectos de la urbanización que promovían los monarcas helénicos. Existían también ciudades como Jerusalén, Tiro o Cartago, donde la influencia de la cultura grecorromana no pudo debilitar las culturas originarias ni sus tradiciones en la población rural. El judaísmo del siglo I, del cual surgirá el movimiento de Jesús, era una de las tantas culturas que pertenencia al variado panorama étnico del imperio. El pueblo judío, que portaba esa cultura, se encontraba geográficamente dividido en diferentes zonas y lugares: por ejemplo, los territorios de la provincia sirio-Palestina mayoritariamente estaban habitados por los judíos y las comunidades de la llamada diáspora estaban formadas por las minorías de emigrantes y comerciantes judíos que vivían en ciudades o territorios poblados por otras etnias.

En Judea, la capital de Jerusalén, se pueden localizar las raíces históricas del judaísmo antiguo. Algunos autores consideran que el judaísmo se configura como un sistema cultural en la época persa, es decir, a mediados del siglo VI y finales del siglo IV a. C. bajo la influencia de la antigua aristocracia sacerdotal jerosolimitana que Ciro liberó de su exilio en Babilonia.

1.2.2 Perfil de Jesús de Nazaret

Era el año 15 del principado de Tiberio, el 28-29 d. C., cuando un asceta llamado Juan Bautista comenzó a recorrer el río Jordán, “pregonando un bautismo, para que se arrepintieran y se les perdonaran los pecados”²⁰. Entre los miles de personas que se acercaban desde Palestina a recibir su bautismo se encontraba Jesús, originario de Nazaret, Galilea. El bautismo que le realizó Juan Bautista a Jesús fue una señal de revelación de dignidad mesiánica²¹. Esto quiere decir que en los evangelios se dice que el Espíritu de Dios desciende

¹⁹ *Ibid.*, p. 240

²⁰ Lc 3,1 y sigs.

²¹ Marcea Eliade, *Historia de las creencias y las ideas religiosas II: de Gautama buda al triunfo del cristianismo*, España, Paidós, 1999, p. 389

como paloma posándose en Jesús, diciendo “este es mi hijo amado, mi predilecto”²²; después de que Jesús fue bautizado se va al desierto, donde será tentado por Satanás, ese simbolismo revela la estructura escatológica cristiana.

Jesús proclamaba el evangelio, que quiere decir “buena noticia”, a través del cual expresaba la esperanza escatológica que dominaba la religiosidad judía desde un siglo atrás²³; predicaba y enseñaba a sus discípulos, y a todo aquel que era humilde y desheredado, en las sinagogas y en espacios despejados, con medios tradicionales que hacían referencia a la historia sagrada y con personajes propios de la biblia, así como el lenguaje de las parábolas.

Jesús era un sanador y un taumaturgo, porque curaba toda clase de enfermedades, y con ello los libraba de sus angustias²⁴; fue por culpa de algunos de estos prodigios por lo que nació la sospecha de hechicería y por eso fue acusado para después ser crucificado. Jesús causaba inquietud en los grupos de religiosos y políticos más influyentes, como los fariseos y los saduceos, por las libertades que se tomaba Jesús y con respecto a la Torá. En otro momento, mientras Jesús celebraba en las vísperas de la pascua una cena con sus discípulos, que significaría el rito central del cristianismo, la eucaristía, que vendría siendo como el recordatorio de que estaría para siempre. Jesús “cogió un pan, pronunció la bendición, lo partió y se los dio a ellos, diciendo: Tomad, esto que es mi cuerpo. Y cogiendo una copa, pronunció la acción de gracias, se la pasó y todos bebieron. Y les dijo: Ésta es mi sangre, la sangre de la alianza, que se derrama por todo”²⁵ en estas palabras queda clara la palabra de Jesús, que concretamente es la bendición del pan y del vino.

1.2.3 La ética cristiana

La ética cristiana se expresó en su contexto histórico y social por medio de relatos escritos en la llamada Biblia. En este conjunto de libros, que pacientemente se fueron escribiendo a lo largo de los siglos, se devela un *êthos*, un modo de vivir en el mundo. Un mundo de la existencia en el que la moral cristiana, a diferencia de la moral griega con sus admirables tragedias, expresa mitos acerca del hombre en la figura de Adán, por el cual han entrado en

²² Mt 3,16; Mt 4,1; Lc 4,1-13

²³ Eliade, *op. cit.*, p. 390.

²⁴ *Idem*

²⁵ Mc. 14, 22-24 además en Mt26, 26; Lc 22, 19

el pecado, todos los hombres de ayer, hoy y hasta siempre. Ante la maldad humana, surge un dios que perdona: “Piedad de mí, Señor, en tu bondad, por tu gran corazón, borra mi culpa... Crea en mí, oh, Dios, un corazón puro, un espíritu firme pon en mí”²⁶. En esta frase se inscribe que el hombre es el que peca y el que perdona es Dios.

En este mito se menciona que el Dios es justo y misericordioso, por lo que, aunque el hombre es bueno al ser creado por Dios, cuando desobedece es expulsado y obligado a trabajar y a morir: “Con el sudor de tu frente comerás el pan hasta que vuelvas a la tierra, pues de ella fuiste sacado. Porque eres polvo y al polvo volverás”²⁷. Los diferentes mitos, escritos a lo largo de la historia bíblica, muestran que el hombre ha pecado por y desde su libertad humana y, a la vez, ha sido perdonado a lo largo de la historia. Es aquí donde se encierra la ética del cristianismo, pues el mito adámico se lleva a través de la creación de Dios y una libertad que el hombre se juega entre el bien y el mal. Esa libertad y ese creador que es Yhaveh.

Para los griegos la ética se resume en la comprensión del ser (fisys); la ética del cristianismo se revela en su existencia de ser, ese ser que encuentra en el Antiguo Testamento como persona que actúa bajo libertad, por lo que el centro de todo era el mismo hombre.

Al principio hizo al hombre y lo dejó en manos de su propia conciencia. Si tú quieres, puedes observar los mandamientos y está en tus manos permanecer fiel... Ante el hombre está la vida y la muerte: lo que prefiere cada cual le será dado²⁸.

Ese compromiso adquirido por el hombre, la cuestión de la libertad se vuelve aún más radical en el Nuevo Testamento. Esa libertad en el acto humano es el fundamento de su ética. La responsabilidad de lo realizado es lo que el hombre decide en su existencia hacer en cuanto es posible hacerlo. En este contexto, dice Dussel, citando a Tomas de Aquino, que, con su ámbito de existencia como posibilidades del ser radical del hombre, es la libertad del ser en el mundo.²⁹ Esta cuestión de la libertad es para Tomas una serie de posibilidades que el ser

²⁶ *La Biblia Latinoamericana, op. cit.*, Sal, 50, 1 y 12.

²⁷ *La Biblia Latinoamericana, op. cit.*, Gen, 3,19.

²⁸ *La Biblia Latinoamericana, op. cit.*, Sir, 15,14-17.

²⁹ Enrique Dussel, *Para una de-STRUCCIÓN de la Historia de la Ética I*, Buenos Aires, Ser y Tiempo, 1973, p. 60.

del hombre tiene para elegir el acto humano, e indica que a través de la voluntad elige lo que mejor le convenga en el proyecto, siendo la voluntad el origen de su libertad.

Cuando el hombre elige, es el ser quien lo condiciona a actuar, es la conciencia que le dicta lo que hay que hacer. Esa conciencia en el hombre, según Dussel, “en cada situación irrepetible, no tiene ninguna norma moral universal adecuada para orientar su compromiso mundano concreto”.³⁰ En este camino hay un sentido particular de ser en el acto no incluido en una norma moral universal, pero desde la universalidad del ser es inspirada como terminación existencial. Desde ese horizonte del sentido, la conciencia es lo que liga al acto particular de una situación dada, que permite la posibilidad condicionada de la conciencia que indica una forma de exigir de manera hipotética la acción del ser.

En este ser se encuentra la ley que es el ser mismo *a priori*, la interpretación misma del hombre. Donde se manifiesta el ser que de alguna manera obliga desde la interpretación existencial a las posibilidades del ser, en cuya participación es siempre comunitario, es un ser con los otros. En esta ley se manifiesta el ser mismo que, teniendo lo bueno, actúa el ser como posibilidades. Si actúa el ser desde un acto de conciencia se llama un acto ético. Si el acto es consistente con el ser, es bueno, si no, es malo. Si como Tomas todo lo que obras desde la comprensión es un acto bueno, entonces desde la ética cristiana se habla de una existencia que siendo bajo la conciencia del ser se lleva a cabo el proyecto auténtico de bondad y en este caso de comunidad, la solidaridad con los otros hermanos.

En este contexto se puede observar en la ley que manda Jesús de Nazaret “Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma y con toda tu mente y amarás a tu prójimo como a ti mismo”³¹ es el mandamiento donde se encierra toda la ética cristiana, una ética que se encuentra en solidaridad con los otros, en función del ser con los demás, en ese proyecto común de compromiso existencial que viene a innovar la ética del bien común. Ese *éthos* o modo de estar en el mundo, desde el ser existencial del libre albedrío que el acto humano apelado a la conciencia de la persona es una manera de llegar a la comprensión que dicta el

³⁰ *Ibid.*, p. 64.

³¹ *La Biblia Latinoamericana, op. cit.*, Mat, 22, 37 y 39.

ser mismo. A esta ética, según Dussel, le hace falta formalidad, ya que se trata de una meramente ética existencial.

1.3 La ética moderna kantiana

1.3.1 Contexto histórico de la modernidad kantiana

La vida de Kant se inscribe en la cultura europea, grecolatina y alemana, en la que la tradición del dogma, los prejuicios y las supersticiones, se convertirían en cosa del pasado, porque la duda, la crítica y el pensamiento riguroso serían parte de la fundación de la nueva razón del mundo. La razón que pudiera guiar a la humanidad a alcanzar los ideales de libertad, paz y justicia, que serían el sueño de la Ilustración.

Es el siglo XVIII se vivió el movimiento de la Ilustración, por lo que se llamó siglo o edad de la razón. Entre los logros de ese movimiento filosófico de la Ilustración³² estuvo la promoción del análisis, la discusión y, fundamentalmente, la libertad de la razón, que se traduce en libertad que tiene el hombre para buscar nuevas formas de saber, de hacer política, libertad de ver la religión, con lo que se inició un proceso de secularización en todos los ámbitos, desde entonces hasta nuestros días. De acuerdo con Kant, la ilustración era la superación del estado de naturaleza que vivía el hombre, mediante un estado jurídico-político, ya que el individuo es un ser que actúa libremente desde la razón, lo que implicaba que desde la superación de la naturaleza, desde el libre instinto, el hombre se procura desde la razón a sí mismo³³.

Jan Doxrud sintetiza el ambiente histórico en el que surgió la filosofía kantiana en la siguiente cita:

En cuanto al contexto histórico, nos encontramos en la Prusia de Federico II El Grande (1712-1786) que, si bien su espíritu ilustrado tenía ciertos límites, se destacó por realizar una serie de obras dignas de destacar. Por ejemplo, la construcción de la Opera Estatal Berlín que estuvo no tanto al servicio del monarca, sino que para el disfrute del público más amplio. También es conocido por su “Antimaquiavelo”, donde refuta

³² Jorge Iván Cruz, “Kan: Pensador Ilustrado”, Jurid. Manizalez, 4(1), (2007) pp. 41.54.

³³ *Ibid.*, p. 42.

la imagen del gobernante descrito por Maquiavelo. De acuerdo con Federico II el verdadero arte político de los soberanos consiste en superar a sus súbditos en virtudes. No bastaban acciones externas, grandiosas y notorias, sino que se debía promover la felicidad del género humano.³⁴.

Se vivía una época de tolerancia religiosa, la cual se puede ejemplificar con la construcción en el centro de Berlín de la conocida Catedral de Santa Edvigis de origen católico en un país luterano y cuyo gobernante era agnóstico. Por ello Kant decidió escribir que su nación vivía la época ilustrada o época de Federico; además de que se vivían transformaciones en filosofía, en ciencia, en política y otras disciplinas.

1.3.2 Perfil de Immanuel Kant

Immanuel Kant nació en 1724 en la Ciudad de Königsberg, en la Prusia Oriental, hoy Rusia. Fue el cuarto hijo de Johann Georg Kant de oficio talabartero. Su madre murió cuando Kant tenía catorce años, lo que se grabó en su mente hasta aun siendo anciano, ya que hablaba de ella con amor y emoción, porque recibió una clara conciencia espiritual de ella, colocándose en la concepción de su vida y su modo de vivir. Su guía espiritual, el predicador Franz Albert, lo envió a la escuela de humanidades, institución importante en la formación de Kant durante su etapa juvenil³⁵.

Igual que sus padres, la orientación religiosa que profesó Kant era el pietismo, ya que el espíritu pietista se concentraba en vivificar una religión personal de carácter interior, en cuya significación iba la salvación del hombre³⁶. Por otro lado, cuando Kant se matriculó en la Universidad de Königsberg en el año 1740; su vida era penosamente pobre. De acuerdo con un amigo de juventud de Kant, el consejero Heilsbers de Königsbergm, Kant nunca estudió teología, sin embargo, hizo algunos cursos en esta asignatura, pues en su opinión se debería de conocer de todas las ciencias y aun de teología³⁷.

³⁴ Jan Doxrud, "1/15-Apuntes sobre Immanuel Kant: Introducción" en <https://www.libertyk.com/blog-articulos/2024/3/1/115-apuntes-sobre-immanuel-kant-introduccion-por-jan-doxrud>, consultado 19-06-2025

³⁵ Ernst, Cassier, *Kant, vida y doctrina*, España, Fondo de Cultura Económica, 1993, p.23-24.

³⁶ Ernst, *op. cit.*, p. 28.

³⁷ Ernst, *op. cit.*, p. 33.

Kant ejerció una rigurosa disciplina sobre sí mismo, desde la juventud fue una de sus máximas fundamentales. La independencia económica lograda aseguró su libertad en espíritu y su carácter independiente lo acompañaría a lo largo de los años. En el periodo de estudiante, Kant se relacionaba con los camaradas de su edad como su guía espiritual³⁸. Cuenta su amigo Heilsberger que a Kant no le gustaba la diversión y que, poco a poco, a los oyentes los fue convenciendo de que adoptaran esa postura.

El estoicismo era parte de su carácter, ya que las privaciones en las que vivía eran una forma perseverante de afrontar la vida, tanto en sus estudios como en la paz interior que formó su espíritu. Así mismo, un profesor de la Universidad de Königsberg, llamado Knutzen, puso en manos de Kant las obras de Newton y Wolff. El primero motivó la comprensión del concepto de ciencia y contribuyó en su vida al interesarlo en el mundo del pensar³⁹.

1.3.3 La ética moderna kantiana

Para hablar de la ética moderna es necesario discutir acerca del cambio de espíritu que se dio en torno a la Cristiandad qué, de acuerdo con Dussel, sucedió durante los siglos XIV al XVII⁴⁰. En este contexto Dussel indicará algunas notas esenciales que dicho proceso alcanzó. En resumen, en la perspectiva del sentido religioso, el hombre es aquel que se puede desvincular de la vida religiosa para convertirse en un hombre que puede razonar y pensar por sí mismo. En el sentido de una secularización de la vida, el hombre se opone a lo religioso. En un sentido económico, pero ético también, se puede apreciar cómo el espíritu burgués se va llenando de opulencia y de lujos, ya que los grupos de este sector son privilegiados en la vida social.

En lo político aparece el pensamiento del *individualismo liberal*, en el que el individuo es libre para tomar sus propias decisiones, desde su propio pensar, sin necesidad de que alguien o algo se erija sobre él. Y, por último, en la perspectiva de la idea del *subjectum* que significa la idea de que el hombre olvida su estructura, su ser en el mundo, para someterse a un estricto esquema ontológico de la Totalidad. Lo que Dussel destaca es que, para el hombre, en la idea

³⁸ Ernst, *op. cit.*, p. 37.

³⁹ Ernst, *op. cit.*, p. 38.

⁴⁰ Cf. Enrique Dussel, *Para una des-trucción de la historia de la historia de la ética I*, Buenos Aires, Ser y Tiempo, 1973, pp. 75

de la ética, ya no más existirá Dios, sino un ente supremo que, a través de la identidad racional de esas categorías abstractas, deja su corporalidad para alejarse de su dura realidad.⁴¹

1.3.4 Êthos burgués

En el contexto ético Dussel ubica dos características que tiene el êthos kantiano: un desinterés hacia lo divino y un interés por el cosmos o mundo. Aquí el hombre ya no buscará una explicación sobre el origen del mundo, sino cómo y de qué están hechas esas estructuras; busca la explicación en el mismo cosmos. El mundo es considerado como algo autónomo, algo que no importa si fue hecho o no por algo divino. Aquí Dios deja de ser el centro del conocer del universo y pasa a ser parte de los sistemas filosóficos modernos. Para Kant Dios solo será un instrumento que va a contribuir a que los hombres deban cumplir con su deber.

Ya con su nueva forma de pensar el cosmos sin lo divino, se genera el nuevo capitalismo moderno, lo que Dussel llamará la *objetivación*⁴² del sujeto humano. Es decir, que el burgués capitalista ya no ve el mundo con la fe, sino como absoluto, autosuficiente, que busca controlar y dominar la naturaleza a través de la técnica. El hombre capitalista ve al mundo como una forma para someterlo, para ganar y acumular tanto capital que lo convertirá en el productor, ahorrador, poseedor. Lo que implica que este hombre se convertirá en esclavo de su propio plan de dominar. El capitalista burgués buscará, dentro de sus aparentes virtudes, un aseguramiento para legitimar la objetividad como valor, que favorecerá al sistema pero que estará lejos de proveer a los desvalidos, a los excluidos, a los pobres que se encuentran en el opuesto de ese sistema.

El capitalismo será la expresión económica del nuevo *êthos*, en el que su expresión política será el individualismo liberal que da pauta para adueñarse de todo lo que se pueda, en cuanto otro hombre se lo impida o pacte con él. Aquí el individualismo es una especie de poder ilimitado en el que el hombre puede hacer lo que quiera, en cuanto tiene posibilidades, mientras que el pobre se queda excluido de toda participación y, por ende, dominado.

⁴¹ *Ibid.*, pp.75-76.

⁴² El término objetivación, trata en este contexto de volver al hombre un objeto a usar por el mismo, hacia sí mismo.

El hombre moderno entendido y reducido como sujeto, cae en el riesgo de ver su persona como un objeto, una cosa, en el que hay que sacrificar de alguna manera al hombre en tanto beneficie al sujeto. El sacrificio del hombre por su ser racional y pensante, ante el sujeto que por su forma ontológica se encuentra fuera de la realidad que nos ocupa.

1.3.5 La ética moderna de Kant

La ética kantiana, que de acuerdo con Dussel tuvo gran influencia en su ética del deber, se conformó de dos grandes momentos de su pensamiento: el primero, que abarca la ontología del *subjectum* con el problema del pensar en el ser y, el segundo, el pensar ético mismo. La argumentación que Dussel da a este proceso es que Kant considera que el primer problema habría sido el de resolver la ontología fundamental del sujeto, es decir, la subjetividad del sujeto, que le da objetividad al objeto, para posteriormente fundamentar su pensamiento ético que cabría en la libertad⁴³.

El pensar kantiano tuvo influencia empirista⁴⁴ de Hume, Shaftesbury y Hutcheson. De Hume su idea de que la moral solo se puede surgir del gusto y del sentimiento; Shaftesbury aportó la idea de que el deísmo secularizado y su sensualismo ético solo se da en la naturaleza; y Hutcheson lo influyó con su idea del *subjectum* a través de la frase de que “el sujeto es la medida de todo moral”⁴⁵.

Otro pensar que llevó a Kant en el proceso fue la “crítica”⁴⁶ que puede verse como una postura racionalista. Sin embargo, no dejó a los empiristas. En tanto que llevará una reflexión en la que establece la diferencia del mundo sensible y el mundo inteligible, en este aspecto descubre que las categorías de “espacio y tiempo” son intuiciones sensibles que son condiciones subjetivas. Donde ubica a la filosofía moral en términos del entendimiento puro,

⁴³ Enrique Dussel, *Para una des-trucción de la historia de la historia de la ética I*, Buenos Aires, Ser y Tiempo, 1973, pp. 81-82.

⁴⁴ El empirismo es un movimiento filosófico que confía en las experiencias humanas, como las únicas fuentes responsables del conocimiento, es decir, lo que se refiere a los sentidos. Los representantes principales fueron: John Locke, William Berkeley, David Hume y Tomas Hobbes.

⁴⁵ Dussel, *Para una des-trucción...*, op. cit., p. 86.

⁴⁶ En este caso lleva la referencia de sus obras de: Crítica de la razón pura; Crítica de la razón práctica y la Crítica del juicio.

ya que se sitúa en los principios de juicio, entonces para Kant su tarea será conocer los límites entre una y otra, es decir, entre la razón teórica de la razón práctica.

Entonces, la ética kantiana debe fundarse en lo a priori de sujeto, es decir, que el ser, siendo objetividad del objeto, puede comprender cualquier tipo de ética, no solo la de Kant. En este sentido del ser, puede entenderse como un acto de la subjetividad del hombre, y solo en este sentido se puede fundamentar lo que Kant puede llamar el a priori del sujeto. Y es que en el sujeto por la representación ha abierto un ámbito trascendental de objetos.

En cuanto a la crítica que Dussel hace a Kant, se refiere a que el conocimiento que busca el hombre no es la exploración en lo real o concreto, sino en las representaciones de los objetos. Esas representaciones que el sujeto tiene a priori de las cosas hacen que se acerque a ellas, sin necesidad de recurrir a la experiencia. Algunas otras críticas se relacionan con la libertad, que es el culmen de la crítica de la razón pura y punto de inicio de la crítica de la razón práctica. Por lo tanto, siguiendo a Dussel, la libertad no puede ser objeto de conocimiento, como entendimiento, sino como mera especulación, y aunque la libertad es parte de la filosofía moral, Kant deja claro que las ideas que se tiene de la razón especulativa en cuanto a la libertad son a priori, aunque, dice Dussel, sin comprenderla porque es de la ley moral lo primero que conocemos⁴⁷.

Dussel analiza que la ética kantiana se fundamenta en la teleología del racionalismo Leibniciano o wolffiano. Pero en su etapa temprana va a criticar su posición anterior y se obliga a cambiarla. Por ello la verdadera razón es producir una buena voluntad, que es de todo fundamento moral, pero que, según Dussel, es el sujeto el que buscará su propia moralidad. Es en esta idea que se puede observar el problema de la ley objetiva. Ya que en esta ley la subjetividad toma partida por decisiones externas y no de su propia reflexión. Por tanto, y siguiendo a Dussel, la ética de Kant no se va a fundamentar en la ontología del subjectum, sino en una representación del mismo, ocultando la comprensión del ser en el mundo.

⁴⁷ Dussel, *Para una des-trucción...*, op. cit., p. 94.

Kant tiene un sentido dualista “mundo sensible y el mundo inteligible” en el que lo empírico se reduce al egoísmo del placer y el segundo en el que todo fundamento tiene que ser al mundo inteligible. Por lo anterior, el sujeto tiene su fundamentación en la razón y que se encuentra bajo las dimensiones abstractas del mismo. Por ello Dussel critica el pensamiento kantiano, porque se queda en lo abstracto, en lo teórico y lo racional. Donde lo moral se va a fundamentar en la buena voluntad que, depende del mismo sujeto que lo lleva a cabo; que la moral va a pertenecer al conocimiento inteligible, y solo se concibe como un deber ser, siendo el fundamento de la ley. Así la ética kantiana no representa nada en lo concreto en que deba apoyar a los hombres que viven una realidad que los subsume como componentes de otras realidades⁴⁸.

1.4 Ética marxista

1.4.1 Contexto histórico de Marx

El contexto en el que se desenvuelve la vida de Marx es el de la revolución industrial inglesa, la revolución francesa, la filosofía de Hegel y toda la economía política que derivó de ella. Como se abolió la servidumbre y se anunciaba la igualdad de todos los hombres ante la ley, las ciudades y las comunidades gozaban de derechos administrativos autónomos, así como la libertad en los oficios. Existía libertad de educación y de prensa, y con la introducción del código civil francés se pudo realizar juicios por jurado y procedimientos judiciales públicos⁴⁹.

Como resultado del nuevo tipo de relaciones, la industria y el comercio fueron en ascenso, lo que llevó al surgimiento de dos nuevas clases sociales: la burguesía industrial y el proletariado. Por otro lado, existían los Junkers, clase de aristocracia de los caballeros prusianos que dominaban en todo Berlín y al rey. En Berlín comenzaba a aparecer la industria capitalista que llegó a transformar la ciudad y con ello llegó la pobreza. Sin embargo, se encontraba la producción pequeña, es decir, a pequeña escala; asimismo, era necesario deslindarse de las cadenas del feudalismo, ya que se encontraba arraigado en las cuestiones políticas⁵⁰. Para 1840, cuando Guillermo IV ascendió al trono de Prusia, existían grandes

⁴⁸ Dussel, *Para una des-trucción...*, op. cit., pp. 109-110.

⁴⁹ Henrich Gemkow, *Carlos Marx: Biografía completa*, Buenos Aires, Cartago, 1975, p. 10.

⁵⁰ *Ibid.*, p.20

problemas, por un lado, el sector económico que era dirigido por los industriales y, por otro, la lucha de la clase feudal ahondando la crisis en Alemania, lo que culminó en la revolución de 1848-1849⁵¹.

1.4.2 Perfil de Marx

Carlos Marx nació en Tréveris, Alemania, en 1818. Su padre, Heinrich Marx, fue abogado y jefe de la organización de abogados en Tréveris, porque gozaba de un gran prestigio entre los conciudadanos. Por su trabajo, Heinrich pudo darle a toda su familia una vida cómoda. Carlos fue el tercer hijo de cuatro hijos y cinco hijas, y el más querido de los padres. Cuando Carlos cumplió 12 años su padre lo envió al Gimnasio Federico Guillermo en Tréveris, la escuela de primeras letras.

Para mediados de 1835, Carlos salió de Tréveris para instalarse en Bonn, una ciudad dominada por la universidad, pues era un centro intelectual y su padre quería que fuera abogado como él, lo inscribió a cursos relacionados con problemas legales. En 1836 Carlos viajó a Berlín para ingresar a la Facultad de Derecho, se inscribió a tres cátedras: legislación criminal, historia del derecho romano y antropología. Estudió jurisprudencia como le había prometido a su padre, sin embargo, cada vez tendría más inclinación a estudiar filosofía⁵².

De acuerdo con su educación, por esos tiempos era idealista, ya que se encontraba influido por Kant y Fichte y por la ilustración de Voltaire y Rousseau. Aunque se oponía a la filosofía hegeliana, se convirtió en discípulo de Hegel. La filosofía hegeliana le ayudaría como punto de partida para el desarrollo del comunismo científico, por los aspectos en los que coincidían con la realidad, la historia y la vida contemporánea.

Sus largos y arduos estudios fueron desgastando su salud, por lo que su médico le sugirió que pasara el verano en el campo, a lo cual el accedió y pronto se recuperó. Pero aun así siguió estudiando con intensidad; escribió extractos de libros con observaciones críticas para

⁵¹ *Ibid.*, p.33

⁵² *Ibid.*, pp. 12-23.

después aclarar el contenido. De esta manera Marx perteneció a un club de jóvenes hegelianos en Berlín, ya que conocía la filosofía hegeliana y su dialéctica.⁵³

En 184, a la edad de 23 años, recibió su doctorado, posteriormente regresó a Tréveris. Con la intensidad que lo caracterizaba, Marx fue nombrado director de un periódico en la ciudad alemana de Colonia; con sus amplios conocimientos conquistó a muchos suscriptores, sin embargo, los problemas sociales no se dejaron esperar. En un artículo Marx decía que las ideas comunistas en esos momentos eran utópicas y por tanto, aunque había leído las obras del socialismo y comunismo francés, era incompleto todavía. Pero pronto coincidiría con las ideas democráticas revolucionarias y concordaría con el socialismo y el comunismo⁵⁴.

1.4.3 Ética de la exterioridad

Hablar de la ética marxista es hablar de la relación que existe entre la categoría de la “exterioridad”⁵⁵ que tiene el trabajo vivo humano con el del capital de la totalidad del trabajo objetivado. Es decir, el trabajo vivo que le da el hombre al capital de la totalidad, que es negada y objetivada de la carnalidad del hombre en el trabajo vivo. Dussel explica que la categoría del trabajo vivo, de esa carnalidad que el hombre le da al capitalismo será el “otro/a”⁵⁶ y que se enfrentará al capital desde su exterioridad.⁵⁷

Esta exterioridad, que es contraria al capitalismo, es el “otro/a”, es su corporalidad que se vende, cual prostituta, cuya objetivación de su carnalidad se realiza por su trabajo objetivado. El “otro/a” trabajador es el *pauper*⁵⁸, el que cuando ya no le da al capital su plusvalor, cuando el capitalista ya no lo necesita, y este no puede realizar ni producir medios de subsistencia, los tendrá por la limosna; Marx le llamará *pauper virtual* a aquel que quedará libre y al margen de un salario que le puede servir para vivir. Dussel dirá que todo trabajador es un “potencial pobre” y es que todo el que está al servicio del capital tarde o temprano quedará al margen de este, así la y el “otro” será el pobre. Aunque Dussel utilizará la categoría de

⁵³ *Ibid.*, pp. 24-28.

⁵⁴ *Ibid.*, p.44

⁵⁵ Es una crítica que hace Marx al capital, más allá de la totalidad del valor. Es una crítica al trabajo vivo que es la fuente creadora.

⁵⁶ Como realidad

⁵⁷ Dussel, La producción Teórica..., p. 339

⁵⁸ Que en latín Marx lo escribe como pobre.

exterioridad de tres modos o tres tipos: como anterioridad histórica; como el que se enfrenta al capital como la y el “otro”; o por expulsión, desocupación del trabajo.⁵⁹

1.4.4 La totalidad del capital

Las formas que tiene la esencia del capital, según Dussel, explican que, en Marx, en un nivel más ontológico hegeliano, la esencia del *ser* es el valor. Valor expresado como la *totalidad* de todos los procesos que devienen del capital. Es la unidad la que origina el valor del capital productivo. Es así como la idea de Hegel en su lógica de la esencia, pero en este caso es la esencia del capital de Marx, todo lo que se mueve en el capital como el dinero, salario, medios de producción, mercancía, ganancias, como lo que existe, lo que Marx va a llamar las mercancías o las cosas que serían la totalidad del valor creado como capital productivo. Todo lo que se puede ver en la superficie, pero que fue elaborado en lo más profundo del mundo. Son las cosas que fueron elaboradas o también llamadas mercancías. Esas mercancías son la relación social real, que se tiene fenoménica del capital y que emerge del pluscapital. Esa relación social Dussel dirá que es la única forma de relación social que nos deja el capitalismo. Son las cosas las que nos permite relacionarnos realmente⁶⁰.

La totalidad es el capital que, como una categoría de muchas determinaciones, diría Marx, depende de las reflexiones que se hagan en torno a la economía política. La totalidad como abstracta o concreta, como en el sentido de la totalidad histórica burguesa. El capital es la esencia del capitalismo, es decir, que la esencia conceptual ontológica del fundamento será el capital y el que le dará fuerza al trabajo asalariado. Aunque, por otro lado, el trabajo será el mismo “presupuesto” que le dará vida al capital⁶¹.

1.4.5 El trabajo vivo

El trabajo vivo desde su realidad real será llamado por Marx pobreza absoluta, no como carencia, sino como la exclusión plena de toda la riqueza objetiva que desde su corporalidad es negada; el trabajo como actividad, como fuente viva del valor es la pobreza absoluta como objeto, ya que es el pobre de quien emana el valor. Valor que tiene el trabajo vivo por el

⁵⁹ Dussel, La producción Teórica..., p. 341

⁶⁰ Dussel, La producción Teórica..., p. 347.

⁶¹ Dussel, La producción Teórica..., p. 350.

aumento de su productividad, Marx lo llamaría capital “viviente y necesitado”⁶², ya que el momento en el que no trabaja pierde sus intereses y con ello pierde su vida. Se podría volver a una fuente de valor si, positivamente como sujeto y actividad, como subjetividad es exterior al capital, se condicionan mutuamente y ambas se derivan de la esencia misma del trabajo, que como actividad es esa posibilidad universal de riqueza, ya que la riqueza es la que produce el trabajador para el capital.

El trabajo vivo que el hombre le entrega al capital es subsumido por las maquinas propiedad del capital, ambos son trabajo objetivado del mismo proceso, son los que producen el plusvalor. El trabajador como la exterioridad creadora del capital se convierte en lo que el capital les roba desde fuera, les roba su vida y, como dice Marx, el capital es el que le chupa la sangre al trabajador. Por otra parte, la totalidad del capital ha subsumido a través del poder que ha devenido del capital, como una fuente del trabajo que ya no es del trabajo, sino del capital.

Esta alienación del trabajo, de la negación de su exterioridad, a la alteridad, es la que constituye al “otro” como mediación, instrumento del valor de uso, que se le entrega al capital como su creatividad creadora. El trabajo vivo que se funda en el ser del capital es el mal originario de toda perversidad ética diría Dussel, ya que ésta es la verdadera excelencia de la realidad capitalista y su moralidad. Una moral que proyecta la burguesía como amasadora de fortuna a través del trabajo objetivado, en donde la ganancia es lo que por derecho le corresponde al capitalista puesto que es dueño de los bienes productores.

Los trabajadores se utilizan como cosas u objetos, ya que el capitalista les paga una miseria por su capacidad viva del trabajo objetivado, pero no les paga lo que realmente es la totalidad del fruto de su trabajo. Marx diría que es una ética de todos los tiempos, en donde no se le paga el salario al trabajador por el producto producido, sino que este trabajo no incluye el producto no pagado durante el plustrabajo. Así Marx habrá labrado una ética del asalariado.⁶³ Por otra parte, Dussel dice que el mal recaería en la negación que se hace de todo hombre o

⁶² Enrique Dussel, *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*, Colombia, nueva américa, 1994, p. 208.

⁶³ Dussel, *La producción Teórica...*, p. 354

mujer que, al ser alienado, lo subsume como “otro” en sentido ético hacia la totalidad del capital y que este hombre o mujer se transforma en una “cosa”.

Por ello Dussel está de acuerdo con Marx en los *Grundrisse*, de los que, dice, son un tratado de la justicia, donde se deja ver la desigualdad y la injusticia del salario no pagado y el trabajo producido. Aquí Marx reconocería el plustrabajo que no se paga al trabajador, ese que le es robado y que el capital se lo apropia; esa es la esencia que oculta el capitalista burgués y que en la ética de la liberación se descubre.

Ya había comentado más arriba cómo las mercancías tienen un carácter social, ya que son la única razón del valor de cambio por las que las personas se relacionan; pero, Marx dirá que la individualidad se ha perdido, ha sido negada y que las mercancías son la única fuente de relación a través de un medio que es el dinero. Ese valor de cambio, en el que se da la relación social, aliena todas las mercancías que fueron elaboradas por otros, y que a cambio de dinero se pueden comprar, lo que conlleva a una relación que Marx llamará relación *entre cosas*⁶⁴.

En esa relación se pierde la proximidad⁶⁵, lo que Levinas⁶⁶, en su libro *Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad*, llama el “cara a cara”, la relación se ha cosificado en un intercambio de cosas. Ahora el intercambio de cosas es lo que impera en la sociabilidad humana. La totalidad del capital ha subsumido a todas las personas y las mercancías. Dussel explica que esta relación tendría dos funciones: la producción de mercancías y la compra de estas. Su producción no es meramente socialidad, sino que los individuos se encuentran subordinados a la producción social⁶⁷.

El trabajo de la producción social es, para Marx, una relación en la que bajo el presupuesto del valor los individuos permanecen sujetos a la totalidad del capital; son individuos ajenos, cosificados y alienados que, aunque trabajan junto a otros, no trabajan en una comunidad. Es un trabajo que se roba su individualidad y, en este caso, según Marx, no podrían subsumir su

⁶⁴ Dussel, La producción Teórica..., p. 356.

⁶⁵ La proximidad, es un obrar hacia el otro como otro; es la primera inmediatez anterior a toda inmediatez. Antes del mundo ya estaba la proximidad, el rostro ante el rostro. Anterior al ser está la realidad otro; anterior a toda anterioridad.

⁶⁶ Dussel, Historia de la filosofía..., P. 316.

⁶⁷ Dussel, La producción Teórica..., p. 356.

propio trabajo desde su control. Marx piensa que, en una sociedad de hombres libres, sin ideologías y mitos, en una sociedad donde exista la racionalidad y la criticidad de lo dado, se podría dar una individualidad plena en la comunidad. Un lugar, donde se realizase una división del trabajo a través de la proporción individual de consumo en la comunidad, con tiempos libres para el hombre, es una utopía⁶⁸.

La utopía como una forma de vida más allá del capital, más allá de la totalidad, donde la exterioridad sea dueña de sus propias aspiraciones como proyecto liberador, que le puedan dar alternativas para que genere sus propias condiciones para transformar su realidad. Ese “otro/a” que sufre las atrocidades del capital, para que pueda desde su tiempo mejorar sus relaciones de trabajo, donde desde la visión de Marx ya no habrá clases sociales y, por ende, no habrá pobres porque ya no habrá que aumentar el plusvalor, que no permite una producción plena, creando una nueva socialidad⁶⁹.

La ética que propone Marx es una ética del asalariado que recupere el tiempo de la producción que no le han pagado, rebase la inequidad entre el salario pagado y el producto producido, pues el tiempo del plustrabajo y el plusvalor, ese tiempo que el trabajador ha producido, que no le han pagado y que le ha robado el capital. Por ello la ética marxista es actual y Marx es el más significativo ético que critica el capital y sus más perversos caminos. Este es un punto de partida de la toma de conciencia que puede tomar el trabajador para rebelarse hacia la moralidad del sistema capitalista. Es una ética de lo económico⁷⁰.

1.5 Ética del discurso: Karl Otto Apel y Jürgen Habermas

1.5.1 Contexto histórico de la ética del discurso

La ética del discurso nace en los años setenta del siglo XX para dar respuestas a la era que se avecinaba, la de la ciencia y la técnica. Según la postura de los promotores de esta filosofía se trataba de darle a la ética un horizonte amplio, pues argumentaban que los efectos de la sociedad técnica ponían en peligro la existencia de la humanidad. Apel y Habermas buscaban

⁶⁸ Dussel, La producción Teórica..., p. 357.

⁶⁹ Dussel, La producción Teórica..., p. 359.

⁷⁰ Dussel, La producción Teórica..., pp. 354-355.

hacer del discurso una macro ética fundamentada en los problemas planetarios⁷¹, puesto que los problemas ecológicos, de pobreza, de desigualdad y de guerra nuclear, podrían ser resueltos desde los postulados de la ética del discurso.

Esa respuesta vendría de la racionalidad como responsabilidad con el devenir humano, ya que en Europa vivían ciertos problemas dramáticos, como los efectos de las dos guerras mundiales, la bomba atómica, los campos de concentración y la manipulación genética. Fue a partir de aquí que se planteó la necesidad de analizar la ética del discurso como una ética de la responsabilidad, no solo como Kant lo venía diciendo, solo intencional, sino superar la intencionalidad desde la fundamentación pragmático-trascendental y dialógico, es decir, desde la responsabilidad para con el futuro del mundo contemporáneo⁷².

1.5.2 Perfil de los autores de la ética del discurso

1.5.2.1 Karl-Otto Apel

Karl-Otto Apel es una de las personalidades que impactó en la filosofía de la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI. Nació el 15 de marzo de 1922 en Düsseldorf, Alemania, y murió el 15 de mayo de 2017 en Niedernhausen a los 95 años. Fue uno de los genios que transformó la filosofía teórica contemporánea. Su pensamiento no solo impactó en Alemania, sino que fue más allá de los países europeos y el mundo iberoamericano⁷³.

Sus estudios versaron sobre historia, germanística y filosofía, así como el lenguaje que hace posible la ciencia, la ética, la comprensión y la acción de los seres humanos. Se adentró en los paradigmas de la hermenéutica de Dilthey, Heidegger y Gadamer, así también estudió el pragmatismo de Pierce y la filosofía del lenguaje de Humboldt, Wittgenstein, Searle o Austin. Bajo la propuesta de Kant, elaboró su obra *La transformación de la filosofía* en 1973, a la que siguió *Diskurs und Verantwortung* en 1988. En esta obra aplicó su ética del discurso y tuvo diálogos con Habermas en 1998. Para 2011 publicó una versión española con Norberto

⁷¹ Dussel, *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo ...*, p. 197

⁷² J. Michellini, Dorado, "La ética del discurso como ética de la responsabilidad", *Literatura y lingüística*, 14, (2003), pp. 213-224.

⁷³ Jesús Conill Sancho, "El legado filosófico de Karl-Otto Apel y su relevancia para afrontar el futuro", *Internacional de filosofía*, núm. 78, (2019), p. 7.

Smilg. Su última propuesta filosófica fue publicada en el 2017 con el título *Reflexiones e historias trascendentales*⁷⁴.

Su trabajo se basó en la renovación de la filosofía trascendental del giro hermenéutico-lingüístico y pragmático-lingüístico de la filosofía contemporánea. Fue un pensador que impulso la filosofía para la vida de las personas y de los pueblos. Siempre buscaba la necesidad de recobrar la fuerza crítica desde la teoría para que esta impactará en la parte práctica. Sobre todo, por el Nacionalismo que se vivía por esos tiempos en Alemania y el Holocausto provocado. Su fuerza era para hacer frente al totalitarismo y el dogmatismo que recaía en su irracionalidad. Buscaba dar desde la razón crítica y consensual su fundamentación a los problemas que aquejan a la sociedad contemporánea, así mismo el vínculo de la intersubjetividad que une a los hombres⁷⁵.

1.5.2.2 Jürgen Habermas

Jürgen Habermas nació en Düsseldorf en 1929. Es un filósofo y sociólogo alemán que sustenta desde el pensamiento clásico de la filosofía moderna una importante necesidad de afrontar los problemas que afectan a la sociedad contemporánea. Es representante de la Escuela de Frankfurt y un referente de la filosofía y las ciencias sociales en los últimos cincuenta años, también pertenece a la segunda generación de la Teoría Crítica del neo marxismo.

Su infancia estuvo marcada por el ascenso del nacionalsocialismo, partido que se hizo del poder en 1933. Sus estudios primarios y secundarios fueron ennegrecidos por el nazismo. Cuando pasó la guerra, Habermas realizó sus estudios universitarios en Gotinga (1949-1950), Zürich (1950-1951) y Bonn (1951-1954)⁷⁶ donde adquirió formación en disciplinas como Filosofía, Historia, Psicología, Literatura y Economía⁷⁷.

Su adscripción al Instituto de Investigación Social en Frankfurt por sus maestros Adorno y Horkheimer, fue de beneficio para Habermas y la propia escuela hasta 1971. La primera etapa

⁷⁴ Adela Cortina, "El vigor de la razón dialógica", núm. 78. (2019) pp. 13-15.

⁷⁵ Adela Cortina, "El vigor de la razón dialógica", núm. 78. (2019) pp. 13-15.

⁷⁶ Antonio Camou, "Una introducción a la obra de Jürgen Habermas", (2013) pp. 793-825.

⁷⁷ *Ibid.*

de su pensamiento estudió la teoría crítica de la sociedad, que coincidía con el pensamiento de la Escuela de Frankfurt. Habermas estuvo convencido de que el desarrollo de las ciencias sociales solo se podrá llevar a cabo bajo una orientación normativa⁷⁸.

En 1973 le fue concedido el Premio Hegel en la ciudad de Stuttgart y en 1976 el Premio S. Freud de la Academia de la Lengua y la Poesía de Darmstadt. Ya para principios de los años 80 regresa a la Universidad de Frankfurt como Profesor Ordinario hasta 1994, donde se jubiló y fue nombrado Profesor Emérito⁷⁹. Ha tenido grandes distinciones y doctorados Honoris Causa por distintas Universidades como Northwestern University en 1991; Bolonia en 1996; La Sorbona en 1997; Cambridge en 1999; Harvard en 2001; el Premio de la Paz de los Libreros alemanes en 2003 y el Premio Príncipe de Asturias⁸⁰.

Habermas es uno de los pensadores vivos más estudiados en diferentes universidades del mundo en los últimos años. Su obra más icónica fue la que publicó en 1981, titulada la *Teoría de la acción comunicativa*, donde afirma que a partir del lenguaje se puede comprender la filosofía de la comunicación desde el entendimiento entre sujetos racionales. Así buscará en las prácticas cotidianas que la comunicación facilitará una racionalidad, ésta llevará por nombre la razón comunicativa y estará bajo el concepto de discurso de la argumentación y la razón.

1.5.3 Punto de partida

Hablar de la ética del discurso o ética comunicativa es hablar de sus creadores Karl Otto Apel y Jürgen Habermas. Estos autores discutieron con Dussel en 1989, aunque con anterioridad hubo estimaciones diferentes sobre la teoría del valor de Marx y la teoría económica de la dependencia. Asimismo, una de las interpretaciones que se hace sobre la ética del discurso y la ética de la liberación fue la que realizó Hans Schelkshorn⁸¹, uno de los hombres que más conoce los puntos de vista de ambas teorías. Por ejemplo, con respecto a Apel y sobre la ética

⁷⁸ José María Carabante Muntada, *Las grandes categorías conceptuales de la Teoría de la sociedad de Jürgen Habermas*, (Tesis de Doctorado), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2010, p. 26-27.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ Véase Hans Schelkshorn en Enrique Dussel y Karl-Otto Apel, *Ética del discurso y ética de la liberación*, Buenos Aires, Docencia, 2013, pp. 11-28.

del discurso menciona que la teoría moral se encuentra en graves problemas, pues la expansión de la ciencia moderna a escala global y la racionalidad libre de valores llevarían a la necesidad de plantearse una macroética⁸². Por ello, la preocupación de Apel sobre las sociedades occidentales que puedan caer en estas complicaciones.

En cuanto a la ética de la liberación asegura que Dussel critica teóricamente el modelo desarrollista occidental desde la teoría de la dependencia y eso lo llevó a romper con los supuestos favorables que traía el desarrollismo en América Latina y a sus pueblos, y le permitió replantearse una nueva filosofía que nacería de los pueblos del Tercer mundo. En ambos planteamientos Sherkshorn dice que existe una diferencia metodológica entre las dos éticas, de acuerdo con las situaciones de cada una de ellas, y no pueden excluirse una de la otra, sino que se complementan. Ambas pretenden desarrollar una ética macro, así como conservar la calidad de absoluto de la ética de manera que las formas culturales de la buena vida no se destruyan⁸³.

Así mismo, Apel menciona que la ética del discurso parte desde el punto de vista filosófico-transcendental-esotérico de la fundamentación de la validez en general. Que desde esta base su evidencia en la aplicación de sus argumentos y procedimientos para situaciones específicas, en tanto que son geográficas o históricas, es desde aquí donde emprende la crítica de normas morales o discursos prácticos para su legitimación⁸⁴.

La ética del discurso es concebida por Apel como una macroética, es decir, para todo el planeta desde la pragmática trascendental. Una ética que supera la ciencia y la técnica de los problemas mundiales a los que se enfrenta el mundo contemporáneo y que se puede observar desde su responsabilidad de la validez universal. Uno de los problemas que tiene esta ética, según Apel, es la confrontación que asume con el escéptico como oponente posible. Ya que su argumentación es desde los tiempos antiguos una condición de la filosofía intersubjetiva válida, que si se pudiera refutar al escéptico sería a través de que él mismo pudiera reconocer previamente las condiciones normativas del discurso en su argumentación y que además

⁸² *Ibid.*

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ Dussel, La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo ..., pp. 196-197

tenga su aportación que incluya una reflexión de buena voluntad, no solo se refuta al escéptico, sino que se instalaría una base de argumentación de la filosofía y la ciencia⁸⁵.

1.5.4 Ética de lo trascendental pragmático

Esta ética tiene su argumento en lo trascendental pragmático, lo cual comprueba que ciertas normas éticas fundamentales forman parte de las normas de la argumentación y no solo de la fundamentación de la validez de la argumentación filosófica en general. Por derecho de Apel se dice que es una ética de la comunidad ideal de comunicación, porque consiste en normas básicas en las que todos los involucrados tienen los mismos derechos y las mismas responsabilidades por parte de todos los participantes en dicha solidaridad⁸⁶.

Estos autores han propuesto una ética de la responsabilidad, en cuya praxis colectiva se rescata la solidaridad que llaman: una cooperación solidaria de individuos en consenso por medio de una argumentación racional. Es una corresponsabilidad de todos los individuos sujeta al consenso del discurso público y a través de una serie de argumentaciones que los individuos tendrían, bajo ciertas reglas y normas, para la negociación. Los conflictos que se viven en las actuales sociedades complejas son una de las características que la ética del discurso, por medio de una cooperación solidaria de los grupos de discusión, ha pedido para la negociación; en estos espacios para la discusión se ve reflejado que Apel, según Dussel, no se percató de la importancia que tiene la ética de lo material y se reduce solo a la formalidad de la argumentación⁸⁷. La materialidad de la ética que Dussel propone es reducida a la elemental argumentación, sin embargo, cuando llama a la materialidad de la vida del humano es porque existe el cara a cara, de acuerdo con Levinas, previa a la argumentación de Apel y de Habermas.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 197.

⁸⁶ Enrique Dussel, *Ética del discurso y ética de la liberación-obras selectas*, Buenos Aires, Docencia, 2013, p. 45.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 46

1.5.5 El discurso tras la arquitectónica de la Metafísica Transontológica

Apel sostenía que tanto la ética de la liberación, en torno a la arquitectónica de la Metafísica transontológica⁸⁸, como la ética del discurso, tenían como base respetar la “interpelación del otro/a”, es decir, que el principio de considerar el discurso de la argumentación es propio para todos los involucrados y no solo para la ética del discurso, sino para todos los afectados en caso de conflicto y para el caso de los pobres de la periferia es igualmente válida. Porque la norma básica formal es igualmente para los casos relevantes en conflicto, ya que los presupuestos en los argumentos del discurso son posibles porque se puede apelar a la reflexión de la buena voluntad para el entendimiento en los discursos en casos de intereses contrarios.

Se entiende que la ética del discurso presupone el principio que todos aquellos que representen intereses contradictorios se realicen a través de una comunicación en el discurso no estratégico y que lleguen a consensos, pese a las dificultades con los diferentes grupos sociales, étnicos, culturales, etc., se lleven a cabo en discursos de entendimiento, apelando siempre a la buena voluntad para que se desarrolle el discurso y se pueda llegar a la negociación.

Por tanto, al basarse en la filosofía transcendental pragmática, la ética del discurso busca a través de la argumentación de una comunidad de comunicación simétrica una forma de eticidad completa formal según Apel, ya que la validez intersubjetiva de la argumentación es la parte de la mediación consensual como forma de participación de toda comunidad de comunicación. Esta sería sujeta a la cooperación solidaria de todos los involucrados corresponsables del discurso argumentativo y, como diría Dussel, entonces, que en la pretensión de validez de toda comunicación siempre a priori presupone de manera que alcanza el ámbito de la fundamentación argumentativa.

La ética del discurso descansa en la solución de los conflictos a través de la argumentación racional, esto significa que de acuerdo con la posesión de discursos argumentativos racionales se tendrá la fuerza para decidir sobre el conflicto en un contexto de simetría. Esta

⁸⁸ Dussel, La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo ..., p. 203

pretensión de la ética del discurso es en general una filosofía trascendental, porque busca a través de la resolución pragmática-lingüística una transformación de la sociedad comunicativa para llegar al entendimiento con los demás, con los otros, con los condicionantes de la argumentación ideal con conflictos no violentos, sin embargo, los conflictos de las sociedades latinas no cuentan con estos condicionamientos para una solución a los problemas que se exigen, por lo que la ética de la liberación de Dussel lleva una connotación más real y objetiva, puesto que se produce desde la exterioridad del otro/a desde la materialidad que lleva la vida del otro/a a buscar sus propios argumentos para transformar su realidad.

1.6 Ética de la liberación de Enrique Dussel

1.6.1 Contexto histórico de la ética de la liberación

Desde 1969 la elaboración de la filosofía de la liberación manifestó la realidad regional de la pobreza latinoamericana, derivada del capitalismo que transfiere valor al capitalismo del centro. La filosofía de la liberación fue inspirada en el pensamiento de Emmanuel Levinas, quien habla de la “exterioridad” para referirse a los pobres, así también hace referencia a la “totalidad” hegemónica, a la que llama la otra cara de la modernidad, que se inició en el año 1492 en Europa y produjo el genocidio del indio, la otra cara de la modernidad.

La obra de Dussel se caracteriza por el pensamiento de la liberación que surge en América Latina, en los años 60, la cual coincide con la instalación de dictaduras militares en Brasil, Argentina, Chile y con los movimientos de protesta posteriores como el de México en 1968 y el “Cordobazo” en Argentina. Por esos tiempos también apareció la teoría de la dependencia de Fernando Henrique Cardoso, Celso Furtado o André Gunder Frank; asimismo se dio el boom de la literatura latinoamericana con escritores como Alejo Carpentier y Gabriel García Márquez⁸⁹.

Aunque el pensamiento de liberación nació de la sociología de la liberación o crítica, también provino de la teología, la pedagogía y la filosofía latinoamericana, ya que pretendía ser “la

⁸⁹ Alejandro Moreno Lax, *El concepto de vida en la ética contemporánea*, Universidad de Murcia, 2012, p. 211.

razón del Otro/a”, del indio asesinado, del esclavo mercantilizado, de la mujer objeto sexual y el niño dominado pedagógicamente. Esta filosofía pretendía ser la razón que rebasara a la “Razón” eurocéntrica, una filosofía del Otro/a, superior al mundo moderno hegemónico.

1.6.2 Perfil de Enrique Dussel

Enrique Dussel, nació el 24 de diciembre de 1934 en La Paz, Mendoza, una pequeña aldea junto a los andes argentinos. Su padre, de familia alemana, era un médico positivista y agnóstico que el pueblo quería mucho, porque apoyaba a todas horas a sus enfermos. Su madre, de familia italiana, era una militante católica con sentido social, que se encargaba de todas las obras de la iglesia. Ambos padres eran de Buenos Aires. Su pueblo, la Paz, era un lugar pobre, que entristecía la niñez de sus primeros años. Posteriormente se trasladó a Mendoza, ahí Dussel tuvo su primera experiencia con la praxis católica, posteriormente fue líder del movimiento cristiano y luego líder universitario⁹⁰.

Dussel ingresó a la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional del Cuyo, donde recibió una educación tradicional, según lo afirma. Estudió a los clásicos como Aristóteles y Platón en griego, a Agustín y Tomás en latín, a Descartes y Leibniz en francés, así como a Scheler y Heidegger en alemán. Se licenció en 1957, a los 23 años, y posteriormente ganó una beca para España, donde inició el reconocimiento del Otro/a, fuera de América latina y comenzó a tener conciencia de la realidad latinoamericana⁹¹.

Dussel realizó viajes al Oriente y por toda Europa, Egipto e India, África y hasta Filipinas y, aunque su beca era por un año, no regresó sino diez años más tarde, ahí se dio cuenta que América latina le había sido por completo desconocida. Había realizado dos licenciaturas: Filosofía y Estudios en Teología, esta última en el Instituto Católico de París. También hizo dos Doctorados, uno en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, donde lo impactó Xavier Zubiri y el otro en Historia, en la Sorbona, donde Paul Ricoeur lo ayudó con la racionalidad, que le permitiría recuperar la mítica del mundo latinoamericano, con *La symbolique du mal*⁹². Los estudios de filosofía, teología e historia, bajo la experiencia

⁹⁰ Enrique Dussel, *Introducción a la filosofía de la liberación*, Bogotá, editorial nueva américa, 1995, p.12.

⁹¹ *Ibid.*, p. 14.

⁹² *Ibid.*, p. 19.

europea, hicieron que cambiara de horizonte para poderle dar un lugar en la Historia a América latina, por lo que era necesario comenzar desde la pobreza para reconstruirla y darle un lugar en la Historia Mundial.

Dussel regresó a Argentina en 1967, después de vivir varios años en Europa y con un cúmulo de materiales que había recolectado a lo largo de esos años. Llegó a la Universidad Nacional del Cuyo, convirtiéndose en el titular en Ética hasta 1975. Por esos años, comenzó una importante evolución en su pensamiento, nada menos que gracias a la lectura de la obra de Emmanuel Levinas: *Totalidad e infinito*, con la que inició un despertar del sueño ontológico heideggeriano y hegeliano, ya que, según confiesa: “Se produjo en mi espíritu como un subversivo desquiciamiento de todo lo hasta entonces aprendido”⁹³, ello ayudó a que el hecho de la dominación del Otro/a, el oprimido, el marginado, el pobre, se afirme como *otro/a* y su comprensión.

Su ser era el tema del Otro/a; sin embargo, la tradición heideggeriana permanecía cada vez más fuerte en la Argentina y América Latina, y el pensamiento latinoamericano no se veía, pero para 1968-1969 sociólogos y economistas ya hablaban de la teoría de la Dependencia; ya se preguntaba si en América podía existir un pensamiento latinoamericano, una filosofía para América Latina. Ya se discutía acerca de sociología de la liberación, por ello Dussel comenzó sus cursos de Ética, sobre la filosofía de la liberación latinoamericana, y ya comenzaba a ser conocido más allá de Argentina.

Para 1973 se organizaría un frente de Liberación Popular por el peronismo que había retornado y con ello comenzaba la persecución. El 2 de octubre de 1973 Dussel fue objeto de un atentado con bomba en su casa, sin que hubieran ocurrido desgracias personales; el artefacto fue puesto por miembros de la extrema derecha peronista. En el panfleto que se encontraba al lado de la bomba, se acusaba a Dussel de enseñar el marxismo. El 23 de marzo de 1975 fue expulsado de la Universidad Nacional del Cuyo; también varios de sus compañeros y colegas fueron exiliados⁹⁴.

⁹³ *Ibid.*, p. 23.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 32.

Su partida de Argentina dejó una generación que comenzó a pensar la realidad, desde el oprimido; mientras fuera de su patria, en la realidad mexicana inició una nueva etapa. Fue desde 1976 que Enrique Dussel se incorporó como profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, y a la Universidad Nacional Autónoma de México, en el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras.

Fueron años en los que desarrolló de la filosofía de la liberación en diferentes lugares; comenzó a tener diálogos entre continentes como Asia y África. Participó en diversas Universidades en Norteamérica, así como en muchas regiones de Italia. La filosofía de la liberación lo llevó a experimentar la crítica filosófica del marxismo, que lo condujo a clarificar las categorías de “pueblo” y “nación”; fue de esa manera que Dussel se internó en el pensamiento de Marx para aclarar las ambigüedades que se habían dado en la primera etapa de la filosofía de la liberación⁹⁵.

En 1989, cuando caía el muro de Berlín, Dussel comenzó a tener diálogos con Karl Otto Apel en Freiburg; en 1991 con Paul Ricoeur en Nápoles; así como con Richard Rorty en México, con Gianni Vattimo en 1993 y con Jürgen Habermas en 1996 en Saint Louis University. Con todos ellos habló de su obra de la filosofía de la liberación y su idea central de no excluir al Otro/a. Esta nueva etapa que Dussel desarrolló, con la exterioridad del pobre, de la mujer, de las razas no blancas, de la destrucción que se hace de la ecología, entre otras, va a ser desde el método que él propone, que es el de la analéctica. Es de esta manera que Dussel irá reflexionando y contrastando las éticas contemporáneas, para la reformulación de la filosofía y de la ética de la liberación.

1.6.3 Pensamiento de Emmanuel Levinas

Para entender por qué el pensamiento de Emmanuel Levinas influyó en la filosofía de la liberación latinoamericana de Enrique Dussel, se debe conocer un poco la historia de este fascinante pensador. Fue por los años 70 en un primer encuentro con J. C. Scannone y Dussel

⁹⁵ Enrique Dussel, “En búsqueda del sentido (origen y desarrollo de una filosofía de la liberación)”, *proceso de análisis e investigación*, pp. 13-36.

en la Universidad del Salvador, Argentina, según lo cuenta J.R. Seibold en Beorlegui⁹⁶, en las jornadas filosóficas que hicieron y que se constituyeron como clave para el nacimiento de la filosofía de la liberación⁹⁷.

Para el grupo que se estaba gestando en Argentina, la Filosofía de E. Levinas irrumpió con la obra “Totalidad e infinito”, a partir de la cual Dussel escribió, después de estar dictando un curso de ontología heideggeriana, un texto convertido más adelante en la obra “Para una ética de la liberación”. El pensamiento de E. Levinas se convertiría en una de las bases que Dussel retomaría para pensar la alteridad del latinoamericano⁹⁸.

El pensamiento de E. Levinas llevó a Dussel a repensar su filosofía desde la Dependencia, teoría que también se estaba gestando en la mente de los jóvenes filósofos argentinos, así como en toda América Latina. Fue de esta manera que, entre matices religiosos y teológicos, que comprendían la praxis cristiana de liberación, como la parte social y económica en la que se apoya la Teoría de Dependencia, que se fue configurando la filosofía de la liberación, a la que también contribuyeron la literatura, como la novela latinoamericana y la pintura mexicana.

Pero, lo que llevó a Dussel hasta Levinas fue su crítica a la filosofía occidental, representada por Hegel, Husserl y Heidegger. Su filosofía de la alteridad centrada en la antropología proporcionaba fundamentos filosóficos y prácticos a los problemas que en esos momentos necesitaba la filosofía de la liberación. Por otro lado, la filosofía occidental, una filosofía de la dominación o totalidad que no reconocía la alteridad de lo Otro/a, era en la dialéctica hegeliana una proyección del yo, porque el otro/a no-yo no sería respetado en la alteridad como el otro. Por ello frente a la ontología de la totalidad se encontraría la metafísica de la alteridad y, frente a la dialéctica hegeliana, surgiría la analéctica de la liberación⁹⁹.

Asimismo, Levinas aportaría racionalmente la afirmación de la dignidad absoluta de la persona, desde una posición cara a cara en el encuentro del otro/a y desde la base de que los

⁹⁶ Carlos Beorlegui, La influencia de E. Levinas en la Filosofía de la Liberación de J.C. Scannone y de E. Dussel (1ª parte), Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, pp.243-273.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 245.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 246.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 248.

derechos del Otro/a sean respetados. Esta base filosófica que sería más bien ética, como filosofía primera diría Levinas, es la fundamentación desde la visión que tiene a Dios como base en la Biblia, como infinitud del Otro/a. En el que se constituye a partir del otro/a, de la infinitud de Dios que es el rostro del otro ser humano¹⁰⁰.

El pensamiento del filósofo lituano aportaría a la Filosofía de la Liberación una visión geopolítica desde la ética, desde la categoría de la Alteridad. El pensar el hecho de la dominación, en el que una subjetividad domina a otra subjetividad, significaba lo que realmente era vivir en una Latinoamérica pobre. Dussel aseguró que ese pobre sería el dominado, el indio, el negro esclavo, el judío de los campos de concentración, la mujer como objeto sexual, el niño bajo el manejo ideológico, el oprimido torturado, que claman justicia¹⁰¹. En este sentido Levinas nunca no pensó que el Otro podría ser un indio, un africano o un asiático; ese fue el aporte de Dussel.

Aunque Levinas propone la descripción de la experiencia originaria del Otro, pronto Dussel superara esta intención, ya que Levinas no explica los motivos filosóficos que mantienen a América Latina en la dominación, la ética en cuanto crítica a la ontología busca que las categorías éticas vayan hacia un discurso más geopolítico. La superación que hace Dussel en cuanto a Levinas es la cuestión del otro/a, pero desde América Latina y este a su vez desde la analogía.

1.6.4 Filosofía de la liberación

A finales de la década de los 60, y con ayuda de la teoría de la Dependencia, Enrique Dussel y otros compañeros sociólogos y economistas comenzaron a trabajar para independizar la filosofía en América Latina, en Argentina y posteriormente en otros países de la periferia y centro. Ya para 1970, Dussel, a través de sus diversos cursos sobre ética, comenzaba a fundamentar la filosofía de la liberación latinoamericana. Fue así como la visión histórica y la filosófica se mezclaron, no solo el pensamiento latinoamericano, aunque era muy

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 249.

¹⁰¹ Dussel, "Hermenéutica y Liberación. De la fenomenología hermenéutica a una filosofía de la liberación. Diálogo con Paul Ricoeur", en *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*. México, Universidad de Guadalajara, México, (1993) pp. 135-166.

importante, sino también la historia de los acontecimientos populares, reales, de la historia universal o la historia hispanoamericana. Aquí Dussel dirá “la filosofía no se hace sólo desde los libros, sino desde la realidad de un pueblo oprimido”.¹⁰²

La filosofía de la liberación latinoamericana nace como crítica a la dominación del mundo moderno que comienza desde 1492 con el *ego* conquistador, colonial e imperial de la cultura europea hacia los pueblos de la periferia. Sin embargo, esta filosofía ya se inspiraba en el pensamiento de Emmanuel Levinas al permitir expresar claramente el reconocimiento del “otro/a”, la “exterioridad” en el “pobre” el popular latinoamericano.

Esta filosofía de la liberación o metafísica de la alteridad¹⁰³ se encontraría articulada a la liberación de la praxis de los oprimidos. En tal sentido, se trataba de buscar una nueva forma de pensar la filosofía, con nuevas categorías pensadas desde la realidad Latinoamérica, es decir, desde los “otros/as” que se encontraban excluidos, ya sean indios, asiáticos, africanos, etc., ya que se trataba de descubrir el sentido histórico de esta ontología de la “Totalidad”¹⁰⁴ para buscar otra ontología de la negatividad o de la metafísica de la alteridad o de la liberación. Aquí Dussel explica a la modernidad europea como dominadora e imperial y su mundo dependiente, el cual es urgente liberar desde la filosofía latinoamericana solidaria con los pueblos oprimidos y excluidos que buscan liberarse.

1.6.5 Ética de la liberación

1.6.5.1 Momento material de la ética

“Ésta es una ética de la vida, es decir, la vida humana es el contenido de la ética”¹⁰⁵. Según Dussel este principio ético material trata de la reproducción y desarrollo de la vida humana; en este caso se trata de las funciones del cerebro que es el responsable de que la persona esté viva, sienta, se reproduzca y desarrolle su vida. En el cerebro se realiza una serie de conexiones neuronales que se desempeñan como un todo, que buscan sobrevivir, por ejemplo, que esas funciones son en algunos aspectos internos que también tienen aspectos

¹⁰² Dussel, Praxis Latinoamericana y Filosofía ..., p. 16

¹⁰³ Dussel, Para una ética de la lib. I ..., p. 13

¹⁰⁴ Dussel, La producción Teórica..., p. 275

¹⁰⁵ Dussel, Ética de la liberación..., p. 91

del mundo externo que permiten captar la realidad por mediaciones receptoras y transmisoras neurológicas que caracterizan el desarrollo de la vida humana.

En cuanto al tema de la ética se trata de un sentir como un reflejo del estado corporal general de la persona, pero si le agregamos la evaluación cultural esa sería un nuevo sentir, reflejo de la conciencia ética que no solo subsumiría toda la existencia de la corporalidad, sino su nivel cultural-histórico que corresponde a los valores culturales de cada persona.

La vida humana es para Dussel lo material de la ética, que con base en el sistema de evaluación cerebral juzga en la persona la situación en cada decisión que le indique vivir como contenido, de si necesita agua para calmar su sed o comida que sacie su hambre. La vida humana marca los contenidos según su realidad objetiva misma que le permita vigilar su deber ser, además de que la razón como dimensión de sobrevivencia le muestre como actuar en momentos críticos.

El momento material de la ética se va a encontrar en la conservación de la misma vida humana, a dicho de Dussel, y no en encontrar en la felicidad como lo decían Aristóteles o Kant en sus éticas. La vida humana es la realidad que vive todo sujeto ético y en su contenido se encuentran todas las acciones que éste realiza en tanto es viviente. La vida del sujeto viviente tiene límites y marca contenidos que se encuentran dentro de marcos normativos de cada modo de realidad. Esa realidad material es la corporalidad que produce la vida misma con necesidades propias de la humanidad para conservar la vida.

1.6.5.2 Principio crítico material de la ética

Este criterio material crítico en el que se funda la ética es la reproducción y desarrollo de la vida humana, por ello es universal y comunitario,¹⁰⁶ de contenido, porque lleva la vida del sujeto humano. Pero el sujeto, como la víctima desde su negatividad, es un humano en desventaja frente al sistema opresor, el cual le niega toda posibilidad de reproducir la vida.

El principio crítico ético es la negatividad originada por un sistema que no intencionalmente sugiere el reconocimiento del Otro/a, a propósito de Levinas, que como víctima no puede

¹⁰⁶ Dussel, *Ética de la liberación...*, p. 131

tener beneficios a su existencia. La víctima pide solidaridad ante su corporalidad sufriente y su eticidad es responsabilidad del Otro/a, al menos porque somos humanos todos¹⁰⁷. En esta crítica de la ética se enuncia a la víctima como el excluido, el trabajador, el pobre, el indio, el dominado, el explotado, el obrero, el marginado, el exiliado que no tiene posibilidades bajo el sistema dominador de producir y reproducir su vida humana.

En el hecho de la responsabilidad del Otro/a como ser humano, por la negatividad que ha sufrido de parte de un sistema que lo ha victimizado, y que ahora pide reproducir y desarrollar su vida, es éticamente posible por la vida que le ha sido negada históricamente y que como responsables de su vida se debe proteger, de lo cual somos responsables, como dice Dussel: “Como soy re-sponsable por el Otro debo proteger su vida”¹⁰⁸. La vida negada en su aspecto ético crítico negativo, pero en el sentido ético crítico positivo es asumir responsablemente al Otro/a como víctima y reconocerlo en su humanidad explotada por una sociedad abusadora que no reconoce la vida, la cual debería de ser vivida y no negada.¹⁰⁹

Por tanto, la ética de la liberación busca en su sentido crítico la negación de las víctimas en sus diferentes dimensiones sociales, las que no pueden producir, reproducir y desarrollar su vida. Aquellas que la vida les ha sido negada no como una función vitalista, sino en su lucha de no morir y con el propósito de transformar sus condiciones de vida, buscando éticamente los escenarios que permitan una vida digna y no solo vivirla en el sentido pulsionar¹¹⁰, del que habla Dussel, sino en las acciones de responsabilidad como crítica al sistema de la negación de la víctima como víctima.

La ética de la liberación, en palabras de Marx: “los filósofos no han hecho más que interpretar [...], de lo que se trata es de transformar”, busca a través de lo asumido de la responsabilidad como crítica, la transformación de todo sistema o institución. La transformación no solo de la reproducción de la vida del que sufre la negatividad sino el desarrollo de la misma vida humana, en el que la ética de la liberación desde sus razones ético críticas materiales busca

¹⁰⁷ Dussel, *Ética de la liberación...*, p. 134

¹⁰⁸ Dussel, *Ética de la liberación...*, p. 375

¹⁰⁹ Dussel, *Ética de la liberación...*, p. 376

¹¹⁰ Dussel, *Ética de la liberación...*, p. 378

el desarrollo y felicidad de la humanidad y que, con base en ello, todos los humanos sean auto responsables del desarrollo de la vida. En ese sentido Dussel menciona:

El que actúa éticamente *debe* (como obligación) producir, reproducir y desarrollar autorresponsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en *una comunidad de vida*, desde una “vida buena” cultural e histórica (su modo de concebir la felicidad, con una cierta referencia a los valores y una manera fundamental de comprender el ser como deber-ser, por ello con *pretensión de rectitud* también), que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad.¹¹¹

Por todo lo dicho, la ética de la liberación pretende construir un espacio a la negatividad de las víctimas, que han sido afectadas en su propia corporalidad, para que produzcan, reproduzcan y desarrollen su vida; la vida del sujeto ético que les había sido negada por el sistema opresor, para liberarlas como Moisés liberó a su pueblo de los despiadados tratos egipcios¹¹².

Así Dussel quiere subsumir a las otras éticas en una ética para la vida, desde la vida y por la vida, que es el contenido material de la razón ética de la liberación. Por ello, es que, al subsumir las otras éticas tradicionales, de forma crítica, no busca desaparecerlas, sino que las reconstruye, las incorpora en su ética de la liberación. Esta ética de la liberación ya no es el *êthos* que se veía en la ética aristotélica, ni cristiana, ni kantiana, concretamente, y va más allá de la ética marxista y aún de la ética del discurso o de la comunicación, esta última por ser formalista y sin contenido material, es decir, que le faltó la parte de la vida humana, ya que solo se fundamentó bajo las lógicas de la argumentación.

La ética de la liberación es la cúspide de todo este recorrido que hemos seguido a través de los grandes momentos de la historia de la ética y su destrucción, para construir, como Dussel lo ha dicho, como una forma de subsumir las otras éticas a la ética de la liberación. Poner a la ética de la liberación como una ética de la vida, desde el pobre. Se trata del sujeto de la praxis liberadora en su vida concreta que, con sus acciones cotidianas, transforme los sistemas de eticidad que le permitan transformar su realidad. Esta ética de la liberación

¹¹¹ Dussel, *Ética de la liberación...*, p. 140

¹¹² *Ibid.*

privilegia a las víctimas que como tal han padecido por largos años el sufrimiento en su corporalidad, en su vida.

Capítulo 2. Fundamentos de la ética de la liberación

En este capítulo se pretenden comprender los fundamentos de la ética de la liberación de Enrique Dussel, con base en el sentido crítico de resolver qué es la vida y la importancia de la vida del sujeto ante otro para resaltar el sentido ético de su actuación. La ética de la liberación busca en la materialidad o corporalidad del sujeto la vida misma del humano, para sostener que el principio de la verdad práctica es hacerse responsable a fin de conservarla.

Enrique Dussel hace una distinción de lo moral y lo ético, lo moral significaría la totalidad del mundo en lo positivo y lo ético sería lo crítico desde lo negativo. El punto para tratar el principio material de lo moral es desde la comunidad particularmente, ya que se pueden describir los valores de los pueblos, pero esos valores como fines o como mediaciones, dependiendo de los proyectos que estos persigan para la producción, reproducción y desarrollo de la vida de la comunidad, principalmente porque la vida es el argumento de la comunidad, así mismo se puede ver el principio formal de la moral, esto es, el deber vivir, la manera de actuar del humano dentro de la comunidad. Y por último el principio de factibilidad en lo moral, que se refiere a que las cosas se lleven a cabo desde la posibilidad, es decir, que desde los fines que se conciben técnicamente son materialmente posibles y que tengan por fin la vida¹¹³.

2.1 Fundamentos de la ética de la liberación de Enrique Dussel

El conocimiento de los fundamentos de la ética de la liberación obliga a remontarse a lo que su autor escribió sobre la moral del sistema vigente que, como se explicó antes, no era una ética crítica, sino solo una moral. Hablar de la ética crítica es hablar de la ética de la liberación, la cual solo puede darse en el aproximarse a las personas, del estar cara a cara, o realizar la proximidad, como lo llama Dussel¹¹⁴, ya que esta categoría no se encontraba ni en el pensamiento griego, ni el pensamiento moderno. Con base en Emmanuel Levinas, Dussel llamó a esta categoría la originalidad del sujeto ante sujeto, o del ser humano ante otro ser humano, en su ética de la liberación.

¹¹³ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p. 67

¹¹⁴ Dussel, *Filosofía de la Liberación...*, p. 29.

Esta forma de enfrentar la persona ante otra persona busca que la realidad que vive un sujeto sea revelada y esa revelación se convierta en la base del origen crítico, al oponerse al uso de las personas como cosas que Dussel llama proxemia, es decir, la aproximación hacia las cosas en la que los sujetos son cosificados y con ello se pierde a la persona, pues se le utiliza como cosa funcional dentro de un sistema. La ética de la liberación trata de que la persona vuelva a ser persona y permita al sistema que el Otro sea Otro como persona, pero desde un punto de vista ético, esto supondría el reconocimiento del Otro de lo crítico, ya que al reconocerlo en su realidad cuestionará al sistema que lo aliena para que durante su crítica pueda desarrollarse el proceso de liberación del Otro/a.

2.1.1 Origen de la ética

El origen de la ética está en el nacimiento del humano, cuando éste se dio cuenta de que estaba vivo y era consciente de sus actos. En un hecho físico es que el ser humano por primera vez se había dado cuenta que tenía la capacidad moral y ética de la posibilidad del proceso de la vida y era responsable de su vida y de toda la vida en la tierra. De acuerdo con Dussel, decir “ser humano” y “ser ético” es sinónimo ¹¹⁵, ya que desde siempre el humano es moral, ético, porque es parte de su condición y es lo que lo va a diferenciar de todo ser viviente, no lo determinaba su naturaleza, sino su ser pensante.

La ética es parte de la esencia humana y de su existencia en lo cotidiano; su actuación será ética, pues lo dijo Dussel: “toda acción es ética”¹¹⁶, porque es práctico lo que el ser humano hace cotidianamente previo a toda teoría; esto permitirá al hombre desde su existencia primera darle un sentido a su vida, por lo que la ética es parte de cualquier persona. Por otra parte, la ética también es una teoría, porque reflexiona, explica y fundamenta desde la filosofía el sentido de lo práctico, de las acciones de los seres humanos; busca interpretar las acciones concretas del humano y de la comunidad, de lo que se encuentra presente, pero pasa desapercibido, de eso trata la ética.

El origen de la ética se encuentra en el sujeto humano autoconsciente de los actos que realiza y se hace responsable de sus propias conductas; es un hecho que moralmente tendrá la

¹¹⁵ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.16.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 17.

capacidad y la posibilidad de ser justo o injusto, de tener pretensión de bondad o maldad. Estas capacidades se darían dentro de un tiempo cósmico del proceso evolutivo de la vida, que autoconsciente vive y es responsable de su vida y de todo ser viviente. El ser humano siempre será un ser moral y ético, porque le va a corresponder el cuidado de la vida en la tierra.

2.1.2 Materialidad de la ética

La ética de la liberación de Enrique Dussel es diferente de otras éticas, porque tiene su base en la materialidad o material de contenido. Esta materialidad se encuentra representada en la vida humana o contenido de la ética¹¹⁷; no es la parte física de la materia, sino el contenido del acto humano en su materialidad, es decir, del acto como finalidad de la vida; esto es, la obligación de producir, reproducir y desarrollar la vida humana en su conjunto del sujeto humano en una comunidad. Este principio de materialidad de la ética con pretensión de universalidad se podrá realizar desde las distintas culturas o comunidades, es decir, desde los valores o mediaciones de la vida humana para su autorrealización dentro de cada comunidad, pues cada una de ellas es un modo particular de vida, donde la producción, reproducción y desarrollo de la vida es el eje central de su existencia.

La ética de la liberación se trata de una cuestión material o de contenido, porque busca la conservación de la vida humana y la vida inmediata desde el sistema afectivo-evaluativo¹¹⁸; es decir, desde los estudios realizados empíricamente de la biología del cerebro los cuales permiten rescatar la corporalidad de esos procesos autorreferenciales de las éticas materiales. Asimismo, este sistema afectivo-evaluativo, constituido por el sistema límbico y el cerebro, evalúa a través de categorizaciones el crecimiento de la vida del organismo. Las funciones del cerebro son parte de la corporalidad ética, según Dussel, debido a la responsabilidad del órgano de que una persona viva y pueda reproducir y desarrollar su vida en la comunidad. Con su función evaluativa, el sistema puede permitir la sobrevivencia, pues al guardar

¹¹⁷ Enrique Dussel, *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta, 2011, p. 91.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 93.

experiencias pasadas, puede con anterioridad emitir juicios de valor, ya sea explícitos o en abstracto del acto.

Otros de los resultados del proceso evolutivo de la vida, y por tanto de la especie del humano, a partir del despliegue de las conexiones cerebrales, fue el lenguaje, el que, de acuerdo con Dussel al citar a Humberto Maturana, fue un sistema filogenéticamente desarrollado en el córtice cerebral por la evolución, con el fin de comunicar su mundo a través del lenguaje, pues sin la lengua nunca habrían podido manejar los objetos; además, este mundo construido fue producto de la cultura¹¹⁹. Entonces, la corporalidad de la ética permitió la producción, reproducción y desarrollo de la vida del ser ético y su proceso cultural, pues depende de su sentir evaluativo; es decir, de la propia cultura donde este ser ético nazca. Como ser histórico tiene una moral que, de acuerdo con su grupo cultural, será el conjunto de valores sociales desarrollados desde su corporalidad del estado autoconsciente y lingüístico articulado en su cerebro.

La ética de la liberación es un compuesto de la unidad del ser humano, al contrario de la concepción dualista de la tradición, para enfocarse en la unitaria afirmación de la parte corporal del sujeto ético, pues las funciones de su cerebro le permiten, a partir de su competencia lingüística y autoconsciencia, ser responsable y autónomo de la realidad que viva el sujeto ético-histórico. Ya lo decía Xavier Zubiri en una cita hecha por Dussel, en la cual habla sobre la inteligencia sentiente, es decir, sobre las funciones del cerebro y se inscribe así:

El hombre tiene sentimientos, sintiéndose él en la realidad. Por eso el animal tiene ciertamente *afecciones*, modificaciones de su tono vital, pero ningún animal tiene *sentimientos* [...] No es que en el hombre haya por un lado apetitos sensibles y por otro apetito racional, sino que no hay más que un estado sentimental, que es lo tónico de la realidad¹²⁰.

Por otra parte, la ética formulada por Dussel con el apoyo de la neuro-biología ha dado la evolución al fenómeno ético, al producir las condiciones cerebrales como fundamento

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 99.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 103.

material de su ética, esto permitiría a través de los procesos lingüísticos y culturales el principio universal material de su ética. Su ética expresa, como corporalidad viviente y ser humano ético, las condiciones para vivir desde su sistema evaluativo cerebral y lo posibilita a buscar sus propios medios para vivir; por ejemplo, beber agua, porque de no hacerlo moriría. El sistema evaluativo cerebral del ser ético, además de racional y cultural, al ser un enunciado descriptivo del humano, se tornará normativo, es decir en un *deber* de que el ser ético *debe* beber agua para sobrevivir en el sentido real y ético. Dicho *deber ser*¹²¹ normativo, en el sentido ético de su sistema evaluativo cerebral, supera al del animal, con base en sus funciones superiores mentales que subsume a las funciones evaluativas del animal, pues, en concreto, decir de sus sentimientos, conciencia moral y procesos lingüísticos, fundamentan la vida humana.

2.1.2.1 Criterio y principio material universal de la ética

Este criterio y principio material universal de la ética de la liberación busca dar, en un proceso argumentativo, un criterio de verdad práctica para que el sujeto ético pueda producir, reproducir y desarrollar su vida en la comunidad, es decir, que el ser humano a partir de la realidad que vive pueda luchar por su vida desde su modo de vivir. El ser humano, de acuerdo con su realidad vivida, diría Dussel, constituye los límites que en ella se enmarcan, por ejemplo, las normas del orden, los contenidos que se necesitan como comer, vestir, tener un techo, seguridad, libertad, valores, identidad cultural, y espiritualidad, son fundamentales para la vida humana del ser ético desde su modo de realidad. Esa realidad, que para Marx fue más material que formal¹²², Dussel la expone de la siguiente manera:

Físicamente el ser humano *vive (lebt)* sólo de productos naturales, aparecen en forma de alimentación, calefacción, vestido, vivienda, etc. La *universalidad del ser humano* aparece en la praxis justamente en la universalidad que hace de la naturaleza su orgánico, tanto por su ser (1) un medio de subsistencia inmediato, como por ser (2) la materia (*Materie*), el objeto y el instrumento de su *actividad vital (Lebenstätigkeit)* [...] Que el hombre *vive (lebt)* en la naturaleza quiere decir que la naturaleza en su corporalidad (*leib*), con la cual ha de mantenerse en proceso continuo para no morir

¹²¹ *Ibid.*, p. 105.

¹²² Para Dussel, lo formal Dussel se refiere a la forma, al procedimiento de llevar algún acto o cosa. Esto se verá más adelante.

[...] la *actividad vital*, la *vida* productiva misma, aparece ante el ser humano sólo como un medio para la satisfacción de una necesidad [...] La *vida* productiva es, sin embargo, *vida* genérica. *Es la vida que produce la vida*¹²³.

En este sentido Marx explica que lo material es que el ser humano reproduzca su vida, tanto física como espiritual y cultural. El contenido material es universal y también comunitario, ya que las actividades humanas son de carácter social, la propia existencia es social, porque lo que hacemos es relacionarnos con los otros/as y para los otros/as; todo acto es con relación a otro/a y tiene como intención la producción y desarrollo de la vida en sentido amplio en una comunidad.

El aspecto material relacionado con la ética tiene pretensión de verdad práctica, porque hace referencia a la realidad de la producción, reproducción y desarrollo de la vida del ser ético humano en cuanto es humano. Es un “juicio de hecho”¹²⁴ el que aquí se reflexiona sobre el sujeto y su vida, es decir, cuando un sujeto hace en acto algo, ya sea “juan come”, porque necesita comer para vivir, esa es la realidad y por eso es un juicio de hecho, material y real. La razón práctica material no ya descriptiva como en el párrafo anterior, ahora será normativa, en tanto que es propiamente ético crítico “el deber ser”, pero en el sentido concreto y material de la vida humana. Un marco delimitado en espacios sociales, como son las instituciones que el ser humano ha construido, y lo que lo regula es la autoconciencia y autorresponsabilidad bajo su propia responsabilidad; esa es la realidad humana: tomar su vida bajo su responsabilidad. La ética entonces sería la vida y la responsabilidad de la propia vida, ser autoconsciente es el deber ser de la propia responsabilidad de la vida.

El pase del hecho material al juicio normativo es traducido por la razón práctico material que desde la obligación responsable es la necesidad de vivir éticamente. Por obligación se entiende la autorrealización responsable de la voluntad del sujeto por la necesidad de vivir, de lo contrario perdería el sentido de vivir y moriría. El principio material se fundamenta en ese criterio universal, ya que, de la necesidad de vivir biológica y culturalmente, se pasa a la obligación ética del deber vivir.

¹²³ Enrique Dussel, *Ética de la liberación...* p. 130-131

¹²⁴ *Ibid.*, p. 135.

En este sentido, la ética cumple la exigencia de la sobrevivencia humana, ya que la responsabilidad de la autoconciencia del ser humano, de cuidar su propia vida y la de los otros/as seres vivientes, resultaría en la posibilidad de detener la crisis ecológica, lo que Dussel ha llamado el *suicidio colectivo*¹²⁵; por ello tener una conciencia ética será la única vía para transformar lo que el capitalismo ha venido haciendo colateralmente, como destruir los recursos naturales por la ganancia; sin embargo, la ética podría revertir este atentado contra la vida, si es que cambiamos y decidimos ser responsables con nosotros y con todos los seres vivientes.

El principio material universal de la ética se describe como una ética de la corporalidad sensible, de lo pulsional, cultural-valorativo, de norma, de todo un sistema de eticidad como criterio de vida humana en todo su esplendor. En el que la ética como obligación debe producir, reproducir y desarrollar la vida del ser humano en la comunidad de vida¹²⁶, desde su concreto horizonte cultural y lingüístico, pues aquí es donde se da la pretensión de universalidad del acto humano.

2.1.3 Principio material de la moral

El principio material de la moral hace referencia al contenido de una comunidad en particular, ya que se describen los valores culturales de determinados pueblos. El fundamento de esos valores se encuentra más allá de ellos mismos, es decir, ya que los valores no son momentos fundados, sino que se refiere a la cultura viva de esos valores; esto es, cada cultura es particular y de acuerdo con el fin será el proyecto que persigan, el cual reside en la producción y reproducción de la vida. Por lo que la vida sin mediaciones, es decir, sin las cualidades de esos valores¹²⁷ no podrán servir a las culturas históricas a las que cada uno pertenezca.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 140.

¹²⁶ *Ibid.*,

¹²⁷ En este caso el valor es una mediación para un fin desde el sentido moral de Dussel, es decir, la mediación relacionada con la posibilidad para llegar a un fin, un ejemplo sería el agua, como un medio en el contexto práctico de tener sed es que se le puede constituir como una mediación, que me daría la posibilidad de vivir, ya que sin agua nadie podría vivir, el agua es el medio que me quitaría la sed para poder vivir.

Las culturas responden a modos concretos de producir y reproducir la vida humana y la de la comunidad, lo que las hace formas particulares, porque la vida es su fundamento universal. La vida es un argumento de la comunidad, porque es ella en la que se basa toda la explicación de las posibilidades de vivir, como dice Dussel cuando cita a Fichte:

el objetivo de toda la actividad humana es el *poder vivir*; y a esta *posibilidad de vivir* tienen el mismo derecho todos aquellos a los que la naturaleza trajo *a la vida*. Por ello, hay que hacer la división ante todo de tal manera que todos dispongan de los medios suficientes para subsistir. *¡Vivir y dejar vivir!*¹²⁸

En este sentido, vivir es una condición de los actos humanos y, a su vez, una finalidad última. Este vivir desde la ontología es una afirmación de la vida desde el deber de vivir. Vivir es el principio moral determinante de los otros principios, pero este también es determinado por ellos, es decir, que es un principio determinado determinante, en palabras de Dussel. El principio moral será universal, de acuerdo con Dussel, porque supera el particularismo que afirmará la vida de toda la humanidad. Por otro lado, la diferencia que existe entre la vida humana y el principio moral radica en que la primera hace referencia al modo de la realidad y el segundo a la obligación del deber que afirma la vida. La vida humana como modo de la realidad del ser humano implica el origen de todos los principios, momento último de la moral, es decir, del fundamento tanto teórico como epistemológico y hasta filosófico de la moral. Por ejemplo, en el caso del suicidio, si la negación de la vida fuera justificable moralmente, diría Dussel citando a Wittgenstein, todo sería justificable y el asesinato de toda especie y entonces desaparecería el deber moral.

2.1.4 Principio formal de la moral

Para seguir con el hilo conductor de la materialidad universal de la ética es imperativo hablar del principio formal de la moral. Por lo formal se entiende la parte de subsunción o mediación al momento material, es decir, al procedimiento en concordancia a lo ontológico material, lo formal en el sentido de lo moral se refiere a lo que hay por obligación, pero en el sentido perfecto de Kant. Así la función ética de la norma, de lo moral formal, se aplica a normas en los diversos momentos de la ética material. Todo ser viviente busca el deber de vivir al actuar.

¹²⁸ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.68.

De esta manera, lo formal de la moral va a ser la manera o modo de actuar humano, eso sería lo formal en la moral y lo material va a ser el acto. Lo formal en la moral humana es la descripción de las decisiones del humano. Por formal se entiende, de acuerdo con Dussel, a la “manera como se efectúa el acto humano”¹²⁹, que se integraría al principio material.

La parte formal de la moral va ligada al criterio de validez desarrollado por la ética del discurso, el cómo debe hacer tal o cual cosa de la manera racional; es decir, que lo que vale procedimentalmente es la máxima de la mayoría, la aceptabilidad por parte de todos de lo que es materialmente bueno para ellos. Por tanto, sin el cumplimiento de la norma básica de la moral formal, las decisiones éticas que se tomen no serán de validez de la comunidad.

El principio ético material, que Dussel también lo llamaría ético-originario¹³⁰, no es igual que el de la razón práctico moral formal o discursiva, como tampoco lo es la validez de un enunciado descriptivo con un normativo. En cuanto a la pretensión de verdad en referencia a la materialidad no es lo mismo que la pretensión de validez en la moral formal. Esto se refiere a que la ética del discurso de Habermas y Apel confunden en su posición consensualista la validez con la verdad. Para Habermas y Apel, el principio formal de la moral está ligado a la validez, a la racionalidad de la verdad intersubjetiva; es decir, a las personas que se encuentren involucradas. La moral de la pretensión de validez de los enunciados lleva el horizonte de lo universal, pero de lo formal o consensual, ya que se tiene una comprensión reducida a lo material o de contenido.

Para Dussel, el concepto de validez intersubjetiva se da en la actualización de la realidad cerebral como verdad. Toda actualización intersubjetiva será un presupuesto de verdad. Es decir, la verdad será el fruto del proceso personal o comunitario al referirse a la intersubjetividad tiene pretensión de verdad; la validez será el fruto del proceso de que sea aceptado por medio de la intersubjetividad por ser verdadero el enunciado¹³¹. Sin embargo, la validez de la que habla la formalidad del discurso, como consensualidad, radica en que el argumento es aceptado por consenso, por acuerdos. Aquí, el criterio de la intersubjetividad

¹²⁹ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.71.

¹³⁰ Enrique Dussel, *Ética de la liberación...* p. 202.

¹³¹ *Ibid.*, p. 204.

se da bajo el consenso desde la verdad del argumento. Dussel diría que es imposible la verdad sin la previa consensualidad, pues no existe la verdad sin previa validez¹³².

Para la ética de la liberación, la pretensión de validez indica que, si alguien dice que tiene argumentos necesarios para los miembros de una comunidad, y logra que los acepten, habría logrado hacerlos válidos; es decir, que la validez hace referencia a la aceptabilidad de la comunidad. La pretensión de verdad es, en cambio, cuando se alcanza la realidad actualizada en la subjetividad cerebral, ya que la verdad hace referencia a la realidad actualizada¹³³. Como ya se dijo, Dussel hace una distinción de lo moral con lo ético. Lo moral en tal sentido significa la totalidad del mundo en lo positivo y lo ético es lo crítico, lo negativo, lo transcendental del ser del sistema de la moral.

2.1.5 Principio de factibilidad moral

Para el desarrollo del principio de factibilidad de la moral, Dussel subsume el principio material y formal en el principio de la factibilidad moral. Esto hace referencia a la posibilidad de llevar a cabo las cosas, no desde la posibilidad técnica, sino desde la posibilidad factible. La posibilidad técnica o instrumental se refiere a cuando se tienen los recursos, ya sean materiales o humanos, pero si no se cumple con los dos principios anteriores; el material que afirma la vida y el formal que se refiere al consenso, significa simplemente una posibilidad técnica, pero moralmente reprobable, injusto o de una objetiva maldad. Por ejemplo, cuando el ejército invade una comunidad, con todos los recursos disponibles para hacerlo, es factible técnicamente hablando, sin embargo, si no busca afirmar la vida de la comunidad y tampoco hay aceptación de sus integrantes, no se cumple con el tercer principio de la moralidad de la comunidad.

La factibilidad según Dussel es la posibilidad moral, pues cuenta con los dos principios, material y formal, pero tiene límites si la factibilidad solo es técnica. Apoyado en Hinkelammert, asegura que los fines que se conciben técnicamente y son realizables materialmente son factibles, es decir son morales solo los que se integran a algún proyecto, pero aquellos que no se integran a la permanencia de la vida estarían fuera de la factibilidad

¹³² *Ibid.*, p. 205.

¹³³ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.82.

moral, ya que de no practicarlos en ese sentido quedarían fuera del proyecto de vida, se acabarían los fines y se llegaría al suicidio¹³⁴.

No todos los fines concebibles técnicamente y realizables materialmente según un cálculo mediofin son también *factibles* [moralmente, agrego yo]: solo lo es aquel subconjunto de fines que se integran en algún proyecto de vida. Es decir, fines que no son compatibles con el mantenimiento de la vida del sujeto mismo caen fuera de la *factibilidad* [moral]. Cuando se efectúan, acaban con la vida de aquel que los realiza, con el resultado de que ya no se puede practicar más fines. Así pues, se pueden efectuar fines fuera de esta *factibilidad* [moral], pero su operabilidad [agrego yo] implica la decisión de acabar con un proyecto de vida que engloba todos los proyectos específicos de fines. Es una decisión por el suicidio.¹³⁵

La palabra factibilidad viene del latín *factum*, cuyo significado se refiere a lo hecho, es decir, que se puede hacer, se puede llevar a cabo o se puede efectuar. En el sentido que Dussel le da, se diferencia la factibilidad técnica de la factibilidad moral, pues lo moral articula los principios material y formal y los subsume en la factibilidad denominada como operabilidad de lo factible u operado moralmente, esto es, lo factible moralmente tiene límites que implican la afirmación de la vida de la comunidad y el consenso como mediación para acrecentar la vida, para tener la posibilidad moral de vivir.

Por ello, la factibilidad se basa en las posibilidades presentes en las mediaciones que pueden acrecentar la vida y facilitan esa acción moral; dicho de otro modo, se encuentran en los medios que pueden dar a las personas una posibilidad de vivir y puedan ser operable, factible, posible; si no fuera posible entonces sería imposible, no factible de hacerlo y no realizable, y en este aspecto sería un acto injusto, porque no habría sido posible realizarlo. De no hacerlo posible, aunque se tenga buena voluntad para hacerlo, se caería como dice Dussel en lo imposible empíricamente, ya que la lógica de la posibilidad en la humanidad es lo posible dentro de la moralidad¹³⁶.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 88.

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ *Ibid.*, p. 89.

Cuando se habla de la factibilidad de la imposibilidad, se estaría argumentado desde el pensamiento conservador y radical del anarquismo: el primero, porque considera que todo debería de tener un orden y considera al caos como el mal o el desorden. El segundo argumenta que si todos los sujetos de una comunidad fueran éticamente perfectos no se necesitaría una institución, por lo que deberían eliminarse las instituciones, dirían los anarquistas. Estas argumentaciones quedarían fuera de toda posibilidad. Para concretizar esta posición de la factibilidad, de la que habla Dussel, es que el principio moral de la factibilidad se nombra si:

*Tiene pretensión de bondad todo acto humano o institución comunitaria si, y solo si, además de la afirmación de la vida (primer principio) y por acuerdo de los afectados (segundo principio), son empíricamente posibles según los diversos campos y sistemas que entren en su efectución concreta (sic)*¹³⁷

Eso nos daría la pauta para pensar en que la posibilidad moral se va a distinguir de los niveles de posibilidad, esto es lo que sería lo posible de ser pensado, de lo que sería posible empíricamente, lo que en este caso sería de acuerdo con las leyes de la naturaleza, pero imposible si no se cumplen con las condiciones necesarias, por ejemplo, sería posible pensar que se pudieran desaparecer a todas las instituciones, pero sería empíricamente imposible porque para ello se necesitaría una revolución, hecho que se considera imposible en estos tiempos. Otro ejemplo sería que podemos acordar y viajar colectivamente a la luna para valorar la belleza de la vida en la tierra; sin embargo, económica y técnicamente es imposible.

Para que un caso sea posible se debería cumplir con algunas condiciones mínimas y necesarias a fin de que sea moralmente posible, así como el cumplimiento de los dos principios antes mencionados, el de materialidad y el de formalidad, es decir, deberían de cumplirse con las condiciones físico-naturales, económicas, políticas, culturales, etc., que correspondan a la situación enmarcada desde el horizonte moral. El principio de factibilidad moral o de operabilidad permite mantener una crítica frente a las injusticias, desde un punto empíricamente posible de superarse, esto es, se deberían de dar las condiciones para superarlas, ya que siempre es posible vencer la injusticia.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 97.

2.2 Principios éticos de la ética de la liberación

Se ha hablado sobre la moral vigente de la ética de la liberación y se trata de superar la ontología para ir más allá de ella. Se trata de una crítica a esa moral que ve cómo las víctimas de ese sistema claman justicia. Es hora de hablar de la ética de la liberación propiamente dicha, de una metafísica en el sentido que le da Dussel. La ética debidamente es la crítica desde las víctimas del sistema de la totalidad¹³⁸. La crítica por más de cinco siglos intentando expresarse y de la que nace la ética de la liberación.

Marx entiende la crítica como la deconstrucción de las teorías económicas burguesas en las que el trabajo asalariado es una de las categorías del sistema capitalista. La obra del gran economista consistió en partir desde la teoría de la víctima negada del sistema, en la cual descubre por qué dicho trabajo vivo lo convierte en víctima de la explotación a través de la obtención del plusvalor, que vendría siendo el trabajo no pagado, o como lo diría Marx en el robo que se le hace al trabajador, la injusticia del sistema totalitario. Por todo esto Dussel ve en la obra *El capital* una ética, pues indica dónde está el mal del sistema y lo evidencia en el plusvalor lo que agobia a la humanidad.

Por otra parte, la ética como crítica es, en el sentido fuerte y realista, lo que es el mal. Dussel lo llama el *mal originario* en el nivel ontológico. Este sistema de eticidad vigente sufre desde los ojos del crítico un total cambio, es decir, que desde la criticidad que se le hace a la ética ontológica ese mal es descubierto por el crítico; el sistema que ha sido indiferente a las víctimas y no es capaz de reconocer la alteridad¹³⁹ del otro/a, que no es capaz de reconocerle. Queda al descubierto, en concreto, el *mito de la Modernidad* que desde 1492 encubre al otro/a.

Ese encubrir que niega al otro/a; indio y que lo asume como cosa, en esa expansión de conquista como “lo mismo” a “lo mismo”, esto es, que como el mundo indio se hizo hispano;

¹³⁸ En este sentido Dussel le da el nombre de la *totalidad* al mundo que se vive, donde se encuentra el ser humano, la cotidianidad donde éste vive. Puede ser la ciudad, el barrio, la clase social al que pertenezca, es decir, desde el horizonte de un mundo. El mundo es la totalidad y el sentido que se le puede dar.

¹³⁹ En este sentido la alteridad sería *el otro* que de acuerdo al mal es la eliminación de la alteridad. Como en el mito de Caín y Abel desde un sentido hermenéutico de acuerdo a Dussel que por razones que al texto no le importa *mata* a Abel y aparece el mal, al eliminar la alteridad, es decir al otro que vendría siendo la totalización del mal.

el mundo español de hizo hispano-americano; posteriormente el mundo europeo se hizo mundial; lo que indica que “lo mismo” progresó a “lo mismo”; luego entonces las regiones de América latina, el mundo árabe, el África Negra, el sudeste asiático, la India y la China, vendrían a ser las seis grandes regiones del mundo incluidas en la totalidad sin ser respetadas como otras. En este sentido se tuvieron que alienar dentro de la totalidad mundial y olvidarse que eran Otro/a¹⁴⁰.

Esto es el mal del que habla Dussel, el mal en el orden mundial. Aquí vale la pena señalar el mal que descubrió Bartolomé de las Casas, cuando indicó que los autonombrados cristianos; ya sea españoles, holandeses, ingleses, norteamericanos o rusos, redujeron a los indios a la más dura y áspera servidumbre¹⁴¹. Esto lo dijo Bartolomé de las Casas en el siglo XVI, pero ya hablaba sobre el mal de los últimos cinco siglos, de los quinientos años de dominación y de esclavitud del hombre americano. Esta dominación desde el centro de Europa en donde los indios fueron los más vulnerados.

La crítica al sistema vigente es por su maldad implícita, de acuerdo con Dussel, puesto que no permite la reproducción de la vida de las víctimas. Por ello la ética de la liberación sería una ética de la cotidianidad, una ética de la vida. Porque la negación de la vida es el tema. En este punto, la crítica es la negación que se le hace a la corporalidad expresada en el sufrimiento de las víctimas como el indio, el obrero, el esclavo, el explotado por un sistema, la mujer por el sistema machista, los inmigrantes refugiados extranjeros que toman conciencia de su negatividad¹⁴². Negatividad son los dominados, los despreciados, los que son nada para el sistema.

2.2.1 Fundamentos ontológicos de la ética

Ontológicamente la ética comienza con el hombre como ser en el mundo. Para los clásicos el primer fundamento fue el ser, es decir, lo ontológico. Sin embargo, como se ha dicho arriba, la crítica dusseliana es que el ser de esa ética es parcial, y por tanto la hace local o

¹⁴⁰ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, México, Extemporáneos, 1977, p.64.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 65.

¹⁴² Enrique Dussel, “La exterioridad en el pensamiento de Marx”, *Pensamiento crítico, ética y absoluto*, Universidad Nacional Autónoma de México (1990), 10-18.

específica de una totalidad, es decir, se reduce a una moral. Por ejemplo, si esa totalidad fuera México ese sería el ser o fundamento de la ética, sin embargo, si se descubriese la existencia de una exterioridad a ese mundo, podrían surgir cuestionamientos acerca de si ese fundamento es bueno o malo, si es justo o injusto al proyecto, entonces se descubriría la totalidad de ese sistema como no única, sino la posibilidad de que haya alguien más fuera de ella, de esa totalidad¹⁴³.

El fundamento es una palabra castellana que desde los griegos pronunciaban como *eínai*, el ser o *physis* que más adelante sería traducido como naturaleza. Ahora, para indicar el fundamento en el mundo depende de lo que se conozca en cierto mundo, la experiencia que en ese mundo se tenga. Un ejemplo de ello sería el concepto que se tenía sobre el sol, pues para un griego, un inca o un azteca la concepción sobre este astro era diferente del que se tiene hoy en día. Para el griego, el sol era un astro giratorio en torno a la tierra y era movido por algo divino, es decir, que la concepción de las cosas es distinta ahora, eso indica que el fundamento de los griegos en cuanto al sentido del ser era diferente al de hoy¹⁴⁴. De esta manera la cultura tiene un cierto sentido al fundamentarse en el ser y posee cierta relación con el fundamento original. Mientras para los griegos el fundamento era divino, para nosotros el fundamento es otro, es racional, pues ha cambiado ese fundamento, ese sentido del ser. En el mundo cotidiano de ser en México, un campesino, por ejemplo, tiene una comprensión cotidiana del mundo que funciona como totalidad de sentido.

Esa totalidad de sentido le razón de ser a las cosas o a las acciones de la gente; según el proyecto que se persiga, ahí se encontraría su fundamento, por ejemplo, si hubiera una moneda tirada y se la encontraría alguna persona encaminada a Dios la patearía y la despreciaría, porque para él no es una medición para su proyecto de vida. Por el contrario, si esa moneda la encuentra un sujeto burgués rápidamente la recogería, porque para él si es una mediación del proyecto de vida, es decir, que su fundamento del mundo estaría en la riqueza.

¹⁴³ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, México, Extemporáneos, 1977, p.60.

¹⁴⁴ Enrique Dussel, *Introducción a la filosofía de la liberación, Ensayos preliminares y bibliografía*, Bogotá, Nueva américa, 1995, p. 89.

El dinero vale por ser mediación para su proyecto de vida. En el proyecto de vida que se tenga, se va a encontrar el fundamento por el que se habita en el mundo.

Si tengo como fundamento el estar en la riqueza, solo veré las mediaciones que me lleven a estar en la riqueza; todo lo consideraré desde allí, todo lo que se encuentre alrededor lo pensaré desde ese fundamento. Nótese entonces que la comprensión existencial cotidiana es la que nos rodea y será lo más importante. Lo ontológico es en torno a lo que se va a referenciar el fundamento, al proyecto de existencia del hombre, de una comunidad, o de una época histórica como historia de todos los proyectos¹⁴⁵. Comprender la totalidad no es sólo comprender lo que me rodea, sino el fundamento de lo que llame mundo, el de la colonia o pueblo, por ejemplo, no es lo que se está dando, sino que es el proyecto de existencia que soy, que el pueblo es. De ahí, que proyecto significa lo mismo que la comprensión del poder ser, de lo *adviniente*¹⁴⁶. *Poder ser*, en este caso no es lo que uno es, sino como uno comprende poder ser, por ejemplo, un hombre de Dios como San Francisco de Asís se comprendía en la santidad. El sujeto burgués en el poder ser en la riqueza.

En ese sentido, para entender un poco de América Latina es importante conocer la mediación del proyecto de aquellos que nos han alienado a su mundo desde su fundamento. En cuanto a nosotros, será importante aclarar cuál es el fundamento de esos hombres que nos han esclavizado como cosas, para comprendernos como latinoamericanos y replantear la posibilidad de la liberación, de abrirnos a un camino de exterioridad. Para este caso, pensarse desde el pasado, desde la temporalidad de lo vivido lo que yo soy en el mundo, pues el pasado condiciona y es la vida misma: el de la familia, el pueblo, el de la historia humana. En este momento vale la pena decir que somos lo que hemos sido. Es decir, que el pasado condiciona un proyecto futuro, ese proyecto que abre las posibilidades, pero desde el pasado.

A las cosas y como posibilidades dentro de la totalidad del mundo se les llama lo ontológico, desde la terminología usada por la filosofía existencial contemporánea. Por ejemplo, en *Ser y Tiempo*, Heidegger propone en 1927 superar la ontología, lo que según Dussel significa que la totalidad del mundo o de mi mundo sigue siendo mi mundo. Dussel plantea esta idea

¹⁴⁵ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, México, Extemporáneos, 1977, p.18.

¹⁴⁶ Adviniente significa en palabras de Dussel *que voy* (ad-) hacia lo que viene desde adelante como fruto.

desde Hegel, quien pensaba que la totalidad del mundo era *el ser*, ese ser sería lo mismo que la razón. Lo que era razonable era “lo mismo” que lo que es, es decir, que la razón y el ser son lo mismo y lo que no era razonable no es. Hegel ha pensado todo como razón, sin embargo, más allá de la razón se encuentra la sensibilidad, por lo que Dussel asegura la existencia de realidad más allá de la totalidad ontológica. La sensibilidad llega más allá que el puro entendimiento, diría Dussel.

La totalidad es para Dussel “lo mismo”, porque cuando lo mismo crece, permanece “lo mismo”, no cambia, sino que continúa siendo “lo mismo”. La totalidad es dominadora, por ello, más allá de la totalidad está el Otro/a, como rostro de alguien que se experimenta como otro, cuando se hace de esa forma ya no es una cosa, el mundo se esfuma y se queda sin mundo frente al rostro del Otro/a. La cara frente a la cara del Otro/a. Cuando uno se encuentra al frente de Otro/a se nos introduce al horizonte de la alteridad, es decir, el reconocimiento de Otro como otro. La cuestión del Otro surge desde la experiencia cotidiana, esto es, que la primera relación que se ha tenido, por ejemplo, cuando venimos a este mundo es con nuestra madre, con el cara a cara, que es la más originaria de todas las experiencias. Esta primera experiencia pone en cuestión a la ontología de la totalidad, en donde todos somos nada, sin embargo, cuando el Otro/a no es reconocido es reducido a nada, luego entonces lo elimina, con lo que continua el círculo de la falta de reconocimiento.

Por otra parte, en el acto de servir al Otro/a, no por necesidad, sino por él, por el Otro/a, en el acto gratuito, en ese momento el acto ya no es ontológico u óntico, sino que es trans-ontológico, es decir, que va más allá de la totalidad, que se abre hacia la exterioridad; aquí no se puede hablar de los griegos ni europeos, porque no conocían la experiencia del Otro/a. Para ilustrar este acto, Dussel recurre a las palabras semitas *habodáh*, que significa “trabajo”, y *hebed*, que significa “siervo de Yahvé”; ambas palabras tendrán importancia porque de ahí partía la dialéctica del señor y esclavo. En cuanto al sentido del “trabajador”, en la totalidad, es el que escucha al Otro/a y da el servicio como un acto trans-ontológico. Trans-ontológico es una palabra que significa “más allá” de la totalidad, es decir, de un sistema que busca ponerse con el Otro/a ubicado fuera de ese sistema, para liberarlo.

Es en este contexto de “liberación” como “trabajo”, o acto trans-ontológico, en el que la totalidad escucha la voz del Otro/a más allá de ese sistema de la totalidad, lo pone en cuestión y con él se juega la vida, porque cuando se juega por el Otro/a termina por ser perseguido también. Un ejemplo fue la muerte de Sócrates, quien no supo las razones, pues no contaba con las categorías para pensarla. Sin embargo, su muerte traspasó los muros de la ciudad y se quedó a la intemperie, es decir, que la tarea del pensar críticamente del filósofo era salirse de la totalidad de la cotidianidad de ese mundo.

2.2.2 Ética como crítica

La ética como crítica surge del sistema vigente, del mundo, como lo denomina Heidegger, en forma de una nueva categoría inexistente en ningún otro sistema ético, en referencia al rostro de un ser humano ante otro ser humano, el cual revela al Otro/a que está más allá del mundo. El Otro/a busca ser escuchado, una voz desde la exterioridad es alguien interpelante surgido de la nada. En este sentido trasciende la moral del sistema por la ética, pues la moral constituye al ser humano desde la visión y la ética se descubre de la pasividad del que escucha¹⁴⁷.

En estos temas aparece la figura de Emmanuel Levinas, quien se obsesionó con el tema de la exterioridad, enunciada en su obra: *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, donde habla sobre el Otro desde la alteridad que pone en cuestión al sistema mundo, ya que el mundo como comprensión, el ser sería su fundamento y más allá del mundo se revela el Otro desde la proximidad, es decir, desde una persona frente a otra persona o como diría Levinas: el cara a cara. En este marco, la ética propuesta es dejar ser al Otro como otro, superación de la mismidad del mundo en el que siempre somos centro y abrimos a la apertura del Otro como otro, fuera de lo *Mismo* en la ontología de la totalidad, para ir más allá del horizonte del mundo. Es esta la crítica que hace Levinas, porque busca su crisis fuera del sistema de la totalidad¹⁴⁸.

Es momento de poner en dificultad al sistema dominador, excluyente e ilegítimo, desde las víctimas, desde los dominados, debido a que esa alteridad descubre que ese sistema vigente,

¹⁴⁷ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.10.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 119-120.

en el que los valores han sido su principio, ha sido responsable del dolor y de la injusticia. En este sentido, Dussel recurre a Marx, porque su conciencia ético-crítica manifestada en la metáfora del *ojo* que hace referencia a la crítica política de la Cristiandad, cuando ésta censuraba la libertad de prensa y en la que desde la prensa libre sería ese “ojo abierto del espíritu del pueblo”¹⁴⁹, en el que la víctima de ese sistema del Estado de la Cristiandad era la prensa libre. Poco después Marx descubre otras víctimas que serían los pobres campesinos. Al Poco tiempo de su exilio en París tiene contacto con los obreros y en ellos descubre el deseo de vivir y de luchar con los movimientos, lo que revela a las víctimas del sistema que deberían de afirmar su dignidad negada. Marx se convertiría en el representante negativo de toda la sociedad, en la víctima universal y como tal, para liberarse, buscaría la disolución total del sistema. Las víctimas criticarían al sistema y buscarían promulgar su disolución, su desaparición, en ese mismo juicio del sentido ético-crítico desde la negatividad de la totalidad.

Marx pensó que la única forma de liberarse era a través de la teoría, ya que en ese momento Alemania era un mundo atrasado industrialmente hablando y prácticamente las posibilidades de liberación obedecían a esa condición, pero no una teoría desde el punto de vista contemplativo, sino desde una praxis crítica, una teoría que buscara las razones y las causas de la alienación de las víctimas. Marx buscaría articular la filosofía desde el horizonte ético-crítico, no desde la contemplación analítica o dialéctica del sistema vigente¹⁵⁰. Las razones ético-críticas indagan desde las víctimas una conciencia para poder superar desde esa posición teórica contemplativa del sistema, que ha generado víctimas, una posición en la que ha de comprometerse en favor del análisis de las causas de esa negatividad de las víctimas y su transformación liberadora. Esa negatividad sería el no poder vivir y necesitaría al horizonte positivo¹⁵¹.

Para Marx, según Dussel, la pobreza de las víctimas es la imposibilidad de producción, reproducción y desarrollo de la vida humana, porque desde esa condición no pueden cumplir con las necesidades de las cuales se origina esa conciencia crítica. Por ello, a partir de sus

¹⁴⁹ Enrique Dussel, *Ética de la liberación...* p. 316.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 316-317.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 318.

estudios de economía, descubre la exclusión y la exterioridad en la que se encuentran las víctimas y se sitúa allí con ojos críticos¹⁵². Esos ojos críticos le permitieron, desde la exterioridad de las víctimas, articular su tarea teórica-crítica para explicar las causas de la negatividad de las víctimas. Ese momento crítico como negatividad del trabajador le permite situarse desde el capitalismo que imposibilita la vida humana. Entonces es cuando se puede ver el no cumplimiento, la negación del criterio material positivo, es decir, que quien critica desde la ética negativa la negación del sistema capitalista lo hace porque este es injusto, porque no permite la vida del sujeto obrero, sino la niega¹⁵³. Además, el criterio en el que se funda la ética material es en la vida humana, por lo tanto, su negación sería la muerte. Se trata de vida o muerte; es decir, vida como muerte en el sistema capitalista, como enajenante, injusto, victimario, como una estructura histórica que niega la vida del trabajador, lo empobrece, lo mata; por todo ello, diría Marx: es un sistema perverso e injusto¹⁵⁴.

El criterio crítico material trata de explicar la causa de la imposibilidad de producción y desarrollo de la vida de las víctimas en el capitalismo, lo que se explica mediante la categoría clave, en el pensamiento teórico de la *crítica-ética* que Marx realiza del capital, del *plusvalor*. Esta categoría permite situar en las otras categorías de la economía burguesa el lugar donde se produce la muerte de la víctima abstractamente, es decir, en el análisis de Marx vendría siendo el no-pago de ese trabajo acumulado, en el *plustiempo* del *plustrabajo* del trabajador, que este último crea de la nada del capital más-valor, en su propia creatividad de la subjetividad de la persona en su carne propia la que ha objetivizado su vida en el sistema del capitalismo, pero nunca recupera la vida¹⁵⁵.

Por ello para Marx, de acuerdo con Dussel, la objetivación de la vida de la víctima acumulada en el capital es el tema crítico-ético en toda la obra del primero. Así pues, el análisis que hace de las causas del sufrimiento del trabajador como víctima y muerte en el sistema del capitalismo surge de la negación de la imposibilidad de la vida del trabajador, de la víctima, por tanto, la acumulación del capital aliena la vida de las víctimas, porque a más acumulación

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ *Ibid.*, 319.

¹⁵⁵ *Ibid.*, 323.

del capital habría aumento del proletariado y con ello la acumulación de la miseria es proporcional a la acumulación del capital¹⁵⁶.

Por estas razones Dussel dice que la obra de Marx es ética, puesto que permite la comprensión de lo que hace el sistema capitalista en su acumulación del trabajo impago; cuyo juicio es por excelencia crítico-ético negativo, debido a que busca constantemente las causas de la negación de las víctimas. Al posicionarse como el experto, científico y filósofo por la interpelación de las víctimas, se convierte en conciencia ético-crítica para devolver a las víctimas su interpelación desde sus recursos teóricos y así colaborar en el crecimiento del sujeto histórico. Por lo cual, una filosofía crítico-ética surge en el mundo miserable de la periferia, como América Latina, África, Asia y Europa Oriental; en el marco del proceso de globalización de la Modernidad es que nace esta Ética de la liberación, pero que se pone a consideración del *centro* del mundo norteamericano y el mundo europeo actual.

2.2.3 Principios críticos deconstructivos

2.2.3.1 Principio material crítico negativo

La materialidad desde un sentido crítico negativo tiene que ver con la exterioridad olvidada de los oprimidos, excluidos o víctimas, quienes son la negatividad existente del sistema vigente al negarles su posibilidad. Primeramente, el criterio crítico en el aspecto teórico, práctico y pulsional de toda norma, acto, microestructura, institución o sistema de eticidad depende de la existencia real de las víctimas. En ese marco es criticable lo que no permita vivir. Por su parte, las víctimas serán una pieza inevitable, dado que su inevitabilidad deriva de que es imposible empíricamente que una norma, acto, institución o sistema de eticidad sean perfectos. Es empíricamente imposible que el sistema sea perfecto, aunque se pretende que así sea, ya que en el modelo del capitalismo de Hayek existe una competencia perfecta. Para comprobar este argumento se apela a la obra de Popper, *La miseria del Historicismo*, donde asegura que “para que hubiera un tal sistema perfecto se necesitaría una inteligencia infinita para gestionarlo”¹⁵⁷(sic); sin embargo, es imposible, pues es inevitable que existan

¹⁵⁶ *Ibid.*, 324.

¹⁵⁷ Enrique Dussel, *Ética de la liberación...* p. 369.

víctimas en el sistema, quienes sufrirían las fallas, las exclusiones, los errores y las injusticias. Por ello, siempre habrá crítica.

El cara-a-cara, en la ética de Levinas, pone en cuestión crítica al sistema. El Otro/a como víctima del sistema será el punto de inicio de la crítica; de lo que se trata es de un juicio empírico de hecho, es decir, que las víctimas son de carne y hueso, se encuentran dentro de una realidad y viven las injusticias reales. Esto es empíricamente una víctima en su negatividad: pobreza, hambre, dolor, patologías y otras tantas dimensiones de negatividades, faltas o necesidades.

Son los principios normativos desde un punto crítico, ya no de lo moral, donde creadores críticos comienzan a señalar la *negación* del mal originario, la primera negación en donde la víctima se origina como víctima. En algunos episodios de los clásicos, por ejemplo, para Plotino de Alejandría, el mal se encontraba en el cuerpo como especie de “mal originario” o “pecado original”. Por el contrario, para el pensamiento semita el mal se encontraba bajo la estructura histórica que condicionaba el surgimiento de la polarización de dominador-dominado¹⁵⁸. De forma similar, el sistema vigente determina a las víctimas como una parte oprimida o negada. El primer momento del principio material es la vida y esta vida es negada, porque el nivel que vive es históricamente de infelicidad. En su momento crítico dirá Dussel:

*Debo responder con mi vida para que la vida negada de la víctima pueda superar el estado de opresión que sufre y pueda crecer según las exigencias de la vida en comunidad, en último término de todas las víctimas de la humanidad (sic)*¹⁵⁹.

Este principio es negativo porque el sistema produce las víctimas, lo que hace necesario negar la negación del que ha sufrido las injusticias del sistema vigente: la víctima. Es necesario y una obligación ética deconstruir su situación, es decir, volver a construir desde el sentido crítico su sentido de crear su futuro en el nuevo orden. Un ejemplo de ello es cuando la semilla tiene que morir para que nazca una planta o para que nazca un bebe la madre tiene que sufrir los dolores del parto. El dolor es la negación en el sentido del sufrimiento, ese

¹⁵⁸ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.134

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 135.

dolor es producido cuando se le arrebató su vida por parte de los dominadores o vencedores del sistema.

La materialidad en el sentido crítico hace referencia a la corporalidad o, como Dussel lo ha dicho, al contenido, a la miseria de las víctimas, el que desde la filosofía de la liberación se convierte en el punto de partida. Las víctimas se descubrirían en la afirmación de la vida en su materialidad, porque la vida es su referencia necesaria del contenido. Por otro lado, la crítica que se le hace al sistema de dominación es a la totalidad, pues es un sistema irracional del cual hay que liberarse.

La negatividad como dominación, como exclusión de las víctimas, busca a través de una crítica racional recalcar lo negativo del sistema vigente, pero no desde el pesimismo exclusivamente, sino para criticar la irresponsabilidad de los optimistas que consideran el aspecto positivo de la razón moderna, como lo hacen los autores de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt: Horkheimer, Adorno, Marcuse y Benjamín en su razón crítico-ética en el nivel filosófico. El pensar crítico es material y negativo, según los autores de la Escuela de Frankfurt, pero la negatividad se descubre desde el proceso de la concientización o momento analéctico, del que más adelante hablaré.

2.2.3.1.1 Condición de posibilidad crítico-positiva

La crítica positiva consiste en mirar al sistema sin reconocer a la víctima como Otro/a, como distinto, es un reconocimiento a priori a la crítica negativa, es decir, ese reconocimiento es previo a la argumentación a decir de la razón discursiva o dialógica, ese reconocimiento es la afirmación de la víctima en su situación negada del sujeto en el sistema. En el sistema de la totalidad el Otro aparece como *lo Mismo*, nunca como el Otro, como otro sujeto; en este sentido es importante el abrirse a la revelación del Otro, según Levinas. En el sentido más profundo, el reconocer al Otro/a hace referencia a la responsabilidad anterior al llamado de la víctima a la solidaridad. Por ejemplo, cuando se ve el rostro del hambriento en su pobre corporalidad, el reconocerle sería la ética del que mira, pues nos hace responsables de asumir ese acto o de rechazarlo, es aquí donde nace el origen crítico.

La posibilidad de la crítica sería, entonces, el reconocimiento de la dignidad del otro/a sujeto, de la víctima, en su dimensión como viviente. Este re-conocerlo desde su vulnerabilidad,

desde su estado de negatividad como víctima, sería el momento analéctico de la dialéctica. La víctima es un viviente humano con rostro que no ha cumplido con las exigencias propias de un humano en la producción y reproducción de su vida en el sistema. La responsabilidad que se tiene por el Otro/a, que es la víctima, es una condición de posibilidad material o de positividad. Sin embargo, el criterio de la crítica es propiamente negativo, es descubrir en la negatividad a la víctima como víctima. El aspecto ético-crítico positivo hace referencia a la transformación al asumir su responsabilidad de la crítica, es decir, que el que ve como observador las acciones humanas puede, desde la responsabilidad, analizarlas para cumplir las exigencias transformadoras de los sistemas, instituciones y sistema de eticidad para que pueda cambiar su situación de víctima. La obligación ética de transformar la realidad que causa las víctimas es provocada por la perversidad que existe en dichos sistemas y por cumplir el deber de la ética.

En los sistemas vigentes puede existir justicia, solidaridad y bondad ante las víctimas, pero será necesaria la crítica y que esa imposibilidad de vivir de las víctimas se convierta en posibilidad de vivir y vivir mejor. Por eso, es necesario transformar al sistema vigente y hacer otro nuevo, crearlo. Según Dussel, un ejemplo histórico y puramente ético-filosófico es el de Jesús de Nazaret, quien mostró su reconocimiento y responsabilidad por las gentes necesitadas del imperio, en la negación crítica contra el sacerdocio del templo, contra la ley de los fariseos y muchos en Israel, quienes negaban y se oponían a la creación de un sistema nuevo. La negación crítica lo llevó hasta la muerte, como a los que buscan un cambio dentro del agobiante sistema¹⁶⁰.

2.2.3.2 Principio formal crítico negativo

En la formalidad de la norma, del sistema vigente que niega a las víctimas, se encuentra la legalidad del sistema que deberá ser negada en la medida de que sea injusta. Esa legalidad es injusta si se demuestra la victimización de la víctima, aun cuando haya cumplido con el debido proceso de la moralidad vigente o que se encuentre dentro de un sistema mundano. La víctima que no haya sido considerada en el parlamento o cuerpo legislativo, o que no tenga la debida simetría en la participación, es un afectado por el sistema. El principio formal

¹⁶⁰ Enrique Dussel, *Ética de la liberación...* p. 378.

ético negativo va contra la ley vigente. Un ejemplo muy puntual, citado en muchas ocasiones por Dussel, es el relacionado con la acción de Miguel Hidalgo, quien no cumplió con las leyes de indias porque eran ilegales, por lo tanto, Hidalgo fue ilegal. La lucha por las independencias de las colonias significaba negar la justicia de la ley de ese momento.

La ética como crítica no corresponde a la moral de ley, mucho menos a la legalidad y al fundamento de la ley, porque no recaen en la pretensión de bondad ética, es decir, crítica. En su momento negativo hace una crítica a la ley delimitada en el concepto de legitimidad y en el consenso, es decir, en el acuerdo de la gente. Ya que la ley se deriva de la constitución, pero, esta norma general procede de una asamblea constituyente que, a su vez, es convocada por la soberanía del pueblo que sería una instancia de la legalidad. Éticamente, es el consenso de la comunidad el origen de la legitimidad de la ley, no la ley la que legitima por sí misma. El negar al Otro/a por parte del sistema vulnera esa legitimidad y la ley y la legalidad éticamente se quedarían sin fundamento, porque quien legitima esa ley es el pueblo. La negación de la ley dejaría a la comunidad sin ley y por ello hay que hacer otra ley más justa. Una forma de describir el principio formal crítico, desde la perspectiva de Dussel sería:

Se debe negar a la ley injusta toda pretensión de justificación del acto humano como injusto. Dicha injusticia puede probarse por no haber permitido al afectado oprimido una participación simétrica, o por el mismo contenido material de lo decidido (contrario al primer principio material ya enunciado) (sic)¹⁶¹

Por ello, la negación de la legitimidad de la ley será una condición necesaria para construir un sistema más justo. De esa manera, la tarea del crítico es descubrir la verdad en el sistema vigente, el ser en el no ser, según Parménides; encontrar al Otro/a dentro de la invisibilidad del mundo moral. El consenso de la parte hegemónica será puesto en cuestión por los Otros/as, aunque estos últimos sean la minoría, sin embargo, son los que necesariamente darán un nuevo aspecto a lo real, una nueva creación de lo nuevo, una sociedad futura a iniciarse por una conciencia ética y no dudarían en inmolarse por una sociedad posible.

¹⁶¹ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.137-138.

El criterio formal negativo hace referencia a la necesidad de constituir una comunidad de comunicación de las víctimas en exclusión, considerando la toma de conciencia de su situación injusta como participantes críticos, este es el principio negativo. El sistema dominador que impera no es ni justo ni eficaz para los que se encuentran en exclusión, sin embargo, frente al sistema dominador ser crítico es buscar la verdad desde la criticidad. Se trata de validez de la comunidad de comunicación de las víctimas, un consenso donde las víctimas desde la parte crítica y ética efectúen un acuerdo crítico acerca de algún juicio de hecho, la aceptabilidad de ese acuerdo crítico desde la experiencia del sufrimiento de los excluidos, ya que desde el consenso de la comunidad de comunicación hegemónica nunca admitieron acuerdos que le podían permitir vivir. Es a partir de los hechos de exclusión que ahora los afectados asimétricamente pueden buscar una nueva construcción de validez desde la crítica, desde la simetría de una comunidad consensual.

Este ejercicio ético-crítico desde la intersubjetividad de la comunidad de comunicación de las víctimas, es decir, desde las personas que han sido excluidas, puede, desde la razón discursiva crítica, crear un discurso contra la argumentación dominante, porque la verdad de la parte hegemónica puede ser una no-verdad, pues el criterio de validez crítica de la intersubjetividad de las víctimas parte del nuevo consenso crítico. Este sería el consenso antihegemónico crítico, el de las víctimas en cuanto les ha afectado, o les afecta, en su nivel de existencia real, por ejemplo, no tener comida para vivir, lo que estaría en la negatividad, es decir, las causas de su situación.

Por ello, la necesidad de una comunidad de comunicación de las víctimas donde éstas tomen conciencia de su exclusión, porque no fueron consideradas en la comunidad hegemónica; así la creación de su comunidad en la que su conciencia crítica les permitiría ver su exclusión, es decir, que el reconocimiento de la injusticia vivida comienza con su trabajo concientizador. Una tarea del crítico es buscar, en la comunidad de comunicación de las víctimas, la verdad a través de la argumentación que los lleve a poner en cuestión lo que dice la comunidad hegemónica.

Desde ese momento se encontrarían dos discursos: el de la comunidad de comunicación hegemónica dominadora y el emergente de la comunidad de comunicación de las víctimas, aunque esta última es minoritaria; sin embargo, es la que posee legitimidad, ya que la

constituyen los que innovan al sistema, los que descubren el aspecto nuevo de la realidad, el de la nueva verdad práctica. La comunidad y su discurso se juegan por la sociedad y puede permitir una nueva legitimidad en un futuro; es menor, cierto, pero se ponen al servicio la nueva sociedad. Diría Dussel: son quienes están dispuestos a afrontar y a sufrir en el crisol del fuego, como el oro puro, que son el meshíakh ¹⁶².

2.2.3.2.1 Aspecto positivo del principio de formalidad crítico

En el aspecto positivo del principio de formalidad crítico se incluye la transformación desde las víctimas, desde la consensualidad de alternativas formales y democráticas que alcancen nueva validez, con base en participaciones simétricas para lograr reconocimiento. Se trata de pensar desde la criticidad o desde el procedimiento democrático-crítico. El movimiento del pensar crítico hace referencia a la negación material desde un aspecto de exclusión de la formalidad intersubjetiva. La consensualidad desde la alternativa formal deberá realizar participaciones simétricas que puedan lograr nueva validez, es decir, deberán surgir movimientos sociales críticos distintos, referentes a alguna negatividad material negada, algún formalismo intersubjetivo excluido o algún aspecto de la vida que no ha permitido la producción y reproducción de la vida.

Cuando lo anterior suceda es el momento de que la comunidad de comunicación de las víctimas anuncia su forma de cambiar, de transformar su situación marginal y negada. La consensualidad debe formular nuevas expectativas formales y democráticas con el fin de obtener una nueva validez, desde participaciones simétricas que puedan darles el reconocimiento. El principio de validez crítica puede darle un giro a la comunidad antihegemónica en su proceso de democracia crítica para inyectar, a esos grupos de movimientos sociales críticos, un aire que refresque su argumentación, ya que el discurso de argumentación deberá ser actualizado ante dogmatismos, porque la Verdad, para sujetos intelectuales, puede ser actualizada constantemente, por ejemplo, la Verdad, puesta al servicio en un tiempo, podría no serlo más, por eso tiene que ser actualizada, porque quizá en otro momento podría ser falsa y hay que volver a validar nuevas circunstancias e innovar a través de confrontaciones argumentativas.

¹⁶² Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.138.

Es importante la confrontación que se da en los grupos de comunicación críticos, porque permite que el debate entre sus miembros se lleve a cabo a través de un consenso que valide los argumentos ante nuevas circunstancias. La Verdad, en palabras de Dussel, es la realidad actualizada en el cerebro, por ello es importante poner en cuestión esa Verdad, para que sea constantemente renovada y así permanezca como Verdad. La comunidad de comunicación de las víctimas desde la crítica pone en cuestión al sistema, pero siempre tendría que ser desde la razón crítica que construya de manera positiva el proyecto de liberación.

2.2.3.3 Principio de factibilidad crítico negativo

Para que el principio de factibilidad negativo desde la comunidad de las víctimas se pueda dar, es necesario otorgar primero el principio material, es decir, poner en el centro el aprecio por la vida en todos los aspectos de la comunidad y posteriormente el principio formal moral, o consensuar con la comunidad dicha revaloración de la vida, debido a que el principio de factibilidad crítico será lo posible de lo que hay que hacer dentro de la vida de todo acto humano de la comunidad y del consenso en torno a aquello que la comunidad acuerde hacer.

Se trata de lo que sí se pueda hacer dentro de la comunidad hegemónica, aunque esta se encuentre ya desalentada al quedarse sin razones para ejercer su poder frente a la comunidad de las víctimas, de los excluidos del sistema. La debilidad que tenía la víctima, desde la ética ahora se ha vuelto una fortaleza. Este principio Dussel lo describe de la siguiente forma:

No teman por la debilidad los de la comunidad crítica ante el sistema, el «resto»; perseveren en la afirmación de la necesidad de criticar y luchar contra la injusticia del sistema porque, al final, se derrumbará como la aguerrida e inexpugnable estatua con «pies de barro» por sus propias contradicciones. Deben permanecer atentos para cuando se manifieste el «acontecimiento», diría A. badiou; estén disponibles para lo que se avecina inesperadamente (sic)¹⁶³.

El sentido de factibilidad crítico negativo consiste en que la comunidad de las víctimas, cuyos integrantes ahora son críticos, porque conocen las causas de su negatividad, puede luchar contra las injusticias y la ineficacia del sistema hegemónico causante de su exclusión y origen

¹⁶³ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.139.

como víctimas; por ello, ya pueden hacer frente a lo que se avecina y desde ese momento emitirán juicios sobre la ineficacia del sistema que los excluye, argumentando y expresando desde la parte científica las causas de la alienación como víctimas desde una perspectiva crítica.

2.2.3.3.1 Aspecto de factibilidad crítico positivo

Desde la obligación intersubjetiva de las víctimas en un sentido negativo, que les impide vivir, y desde la cual denuncian las causas de su alienación, pasan a asumir una postura positiva como parte del principio de factibilidad crítico, en la que incluyen la imaginación de un mundo más posible de ser vivido, es decir, tener esperanza de una nueva forma del nuevo mundo donde sea posible, a las víctimas del sistema hegemónico, rehacer imaginativamente otro sistema dentro de las posibles opciones que existan. En este aspecto, Dussel apuntaría a la “crítica de la razón utópica”¹⁶⁴.

Con base en esta razón crítica utópica, de la que habla Dussel, nacen las referidas alternativas de posibilidad a las condiciones de negatividad de las víctimas, toda vez que el sistema de la hegemonía no habría dado respuesta a las cuestiones demandadas desde el sistema de víctimas, de su no-factibilidad y su no-eficiencia, al privilegiar solamente su propio proyecto, centrado en la oportuna acumulación de ganancia, empobreciendo al otro/a, al excluido, aniquilando sus esperanzas de vivir y llevándolo a la miseria.

En ese sentido, el sistema regido por la premisa de la obtención de ganancias, de generar dinero a costa de los pobres, conlleva una ética a la que no le importa si éstos no tienen para comer; lo que importa es la riqueza, pero frente a este discurso surge un alternativo con la interpelación del otro/a, el que habla y dice desde la criticidad ética: “ya basta”, es momento de liberarse con un proyecto posible desde la argumentación racional, mediante la cual las víctimas en consenso exigen, desde la ética material y formal, las posibilidades alternativas de cambio, que sean concretas y factibles, es decir, de carácter empíricamente posibles de realizarse. Se trata de una factibilidad de transformación en el que el discurso intersubjetivo de la esperanza pueda crear algo nuevo para la comunidad de víctimas, así como su

¹⁶⁴ Enrique Dussel, *Ética de la liberación...* p. 472.

reconocimiento en una argumentación donde lo primero es la vida de la comunidad y después el consenso que diga cuales serían las posibilidades de vivir.

2.3 Praxis de liberación

Como se ha expuesto en apartados anteriores, la moral u ontología sobre la que están construidas las instituciones en el mundo, como lo ha demostrado la filosofía del ser de Heidegger, en la actualidad son las mismas instituciones que ahora siguen gobernando. Por lo que, bajo esa premisa, la praxis de liberación busca descomponer esa moral y deconstruir o destruir esas instituciones que aún siguen en el presente generando víctimas. De esa manera, la praxis de liberación busca ir más allá de ese fundamento, levantándose frente a la ley injusta y excluyente de millones de personas, y lo hace desde la exterioridad del mundo y la moral de ese sistema.

La praxis de liberación busca liberar a la víctima, al excluido del sistema, para que sea libre. Dussel dice que se trata de “que llegue a ser lo que no era”¹⁶⁵, lo que solo se logra a partir de la creación de un nuevo sistema. Los principios críticos exigen el reconocimiento de los derechos de las víctimas, a pesar de ser peligroso ese proceder, porque iba contra el sistema moral vigente, sin embargo, con la praxis de liberación la exigencia es todavía más peligrosa para ese sistema. Por ejemplo, cuando Hidalgo invoca, a través de las campanas de la Iglesia de Dolores, a organizarse contra el sistema opresor, lo hace porque la reflexión llevó a determinar a los independentistas que ya no era posible vivir como se hacía, y se imponía la necesidad de que los proyectos de la vida común buscaran otro sentido.

La filosofía de la liberación busca pensar la realidad, imaginarla y criticarla para transformarla, así procede la lucha del nuevo sistema filosófico creador y crítico, el de las víctimas que cuestionan e interpelan al sistema dominador. Un ejemplo clave fue el proceso encabezado por Moisés cuando liberó a los esclavos de Egipto. Primero hubo una negociación para liberar a las personas de ese sufrimiento, lo que sería la praxis negativa de liberación desde la perspectiva de Dussel, pero esta negociación se dio a partir de un sinfín de plagas que se describen en el Éxodo. Toda la lucha buscaba el reconocimiento, sin

¹⁶⁵ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.141.

embargo, como el corazón del Faraón no se conmovió, pasaron del reconocimiento a la lucha. Entonces lucharon los débiles, ya no tenían miedo, pues era el momento de la praxis de liberación que conllevaba la lucha defensiva ilegal, porque estaban bajo el mando dominador del Faraón.

Esta lucha es la interpelación a la dominación de las instituciones del sistema vigente, desde el sistema de víctimas, en el que nadie se puede revelar contra el sistema hegemónico, pues parecía como natural que esas instituciones de forma legítima fueran las dominadoras del sistema vigente. Solo cuando las víctimas reclaman sus derechos los llaman violencia, sin embargo, no es más que la lucha por defender sus nuevos derechos otorgados por la historia. Lo que el sistema llama violencia no es más que el reclamo de los derechos de las víctimas, de los otros/as cuando realizan una coacción legítima.

La praxis de liberación negativa es aquella que se opone a la moral del sistema vigente, por tanto, es inmoral para dicho sistema, porque se enfrenta a las injusticias del sistema dominador que las justifica. Respecto a ese momento Dussel diría: “hay también que perder el miedo a la inmoralidad de la moral vigente”¹⁶⁶; mediante lo cual llama a luchar contra el sistema imperante, culpable de la producción del sistema de víctimas, y ratifica lo necesario de mirar hacia los Otros/as, los que sufren, para que tengan un mejor futuro.

Se necesita una ética que permita liberarse de esa moral, de esos valores que dominan a los Otros/as, esa ley que los tiene subyugados y que a través de la praxis de liberación puedan quedar libres. En este sentido, pretender algún acto desde la moral vigente puede que tenga bondad desde el sentido legal y, sin embargo, podría ser injusto, por ejemplo, el pago del salario mínimo en México que no le alcanza a las familias para que tengan una vida digna. De esta magnitud es el problema de ser legal desde el sistema vigente y ser ilegal cuando se reclama por tener una vida digna.

Ser crítico en estos tiempos es ser ilegal, porque se rechazan todas las irregularidades que genera el sistema moral, en cambio, afirmar la moralidad del sistema es ser bueno y justo dentro del sistema normativo vigente. Pero la criticidad nos lleva a pensar que, dentro de esa

¹⁶⁶ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.144.

moral y normatividad vigente, que aparenta ser buena porque es legal, se esconde el esclavo de ese sistema, porque la ley simula la dominación que hay en el fondo. Un recuento de ese juicio se encuentra en el sistema esclavista de los griegos, en el que se decía que era justo y correcto tener esclavos, como lo hizo Aristóteles. Lo mismo pasa ahora con el capitalismo, pues al hacer pensar que la competencia es buena y el consumismo es normal se impone la ilusión del sistema vigente.

El momento que le antecede a la praxis de la liberación es el de la acción del crítico cuestionador del sistema con el que coexiste, es el crítico quien puede plantear y por tanto crear algo novedoso, debido a que se encuentra liberado del sistema opresor y puede ir hacia adelante para construir un nuevo sistema. Al ser cuestionado, el sistema vigente dominador queda limitado e incapacitado para crear uno nuevo, pues desde el pensamiento crítico se ha descubierto la incapacidad de trascender sus contradicciones.

Dussel habla sobre la reforma, la transformación y la revolución para cambiar el sistema. En esta intención menciona a Rosa Luxemburgo, quien sólo propone la disyuntiva entre “Reforma o Revolución”. El filósofo señala que es limitado cambiar o deconstruir el sistema moral a través de una reforma, pues solo cambiarían algunos aspectos institucionales mínimos, pero en el fondo todo sigue igual; es decir, la moral del sistema vigente y el orden del poder permanece funcionando y reproduciendo la exclusión.

Dussel propone la transformación a corto y mediano plazo, lo que significa la destrucción parcial y paulatina del sistema moral, es decir, ir pensando la superación a futuro del sistema moral vigente. Esta superación podría pensarse solo como reformista, porque no hay una ruptura radical, un ejemplo de ello sería hacer cambios en las instituciones legitimadoras de la desigualdad de la mujer, como pasos hacia la transformación radical, la cual sería imposible en un solo movimiento, sin embargo, en el afán de sustituir esas instituciones de forma radical, solo se estaría reformando, porque sería algo instantáneo, su ética sería reformista.

Dussel pide no hablar de revolución, pues eso indicaría cambiar el sistema moral de forma radical, pero sería un error estratégico, pues no siempre pensar e imaginar con lógica es condición determinante para llevarlo a cabo de forma concreta. En cambio, si se aceptara una

transformación poco a poco de las instituciones habría avance éticamente más razonable, es decir, que, aunque no se cambiaría el sistema moral en su totalidad puede tener pretensión de bondad crítica aun cuando no sea revolucionaria. La revolución indica cambiar radicalmente el sistema moral, no obstante, esta sería la última instancia para cambiar ese sistema después de haber agotado todos los medios pacíficamente posibles en el proceso de transformación, de ahí que la Cuarta Transformación, por ejemplo, asegura nuestro autor, es un cambio parcial del sistema moral, cambia algunas instituciones de manera no violenta, sino con razones.

La deconstrucción de la praxis liberadora negativa se cumple en todos los niveles de acción y de las instituciones, en el aspecto material, es decir, en aquellas que su contenido es la vida de la comunidad, por ejemplo, el campo económico, político, cultural, religioso, de género, etcétera; deberá negar a las instituciones capitalistas que fundamentan el sistema moral vigente porque lleva al suicidio colectivo, al ecocidio de la humanidad, porque estas instituciones protegidas por el sistema moral son un momento de la transformación y, a largo plazo, de la revolución como un proceso más complejo para la liberación.

La desconstrucción del sistema moral, en el aspecto formal, ocurre cuando tiene un consenso hegemónico que se cumple como natural, por tradición o por legalidad del líder aceptado; esa deconstrucción niega al sistema moral desde un desacuerdo crítico, ya que, negado por la comunidad de víctimas, el sistema moral dominante entra en crisis por la interpelación de la comunidad de comunicación de las víctimas, en cuya validez intersubjetiva piden ese reconocimiento y en esa legitimidad de consenso para ir construyendo, a su vez, un nuevo consenso normativo ante la crisis de legitimidad moral para el ejercicio vigente.

La praxis de liberación en el aspecto negativo formal contradice lo dicho por el sistema moral vigente, desmiente al sistema de normas y propone un nuevo paradigma que se contrapone empíricamente a la moral vigente. Esta oposición se da en el plano jurídico, en el sistema de leyes del sistema dominante, al que califica como insulto y cataloga como inmoral, porque es considerado como algo perverso y destructor de los valores morales al no cumplir con lo que las leyes dictan. Los humanos que están bajo la praxis de liberación negativa son considerados como ilegales, pero esa ilegalidad negativa es lo que hasta ahora nos ha hecho un poco libres de esos dominadores, por ejemplo, Hidalgo luchó contra las leyes de indias y

decretó el fin de la esclavitud en el sistema colonial, sin embargo, esa condición no se acabó en sentido estricto, pues hoy sigue habiendo esclavos de otro tipo en el sistema capitalista. Este ejemplo demuestra que la ley no es natural, sino histórica, humana, fruto de luchas de quienes tomaron conciencia de su condición sufriente y adoptaron una ética crítica para luchar por tener nuevos derechos.

Se puede rehacer el nuevo sistema pretendido, el momento de la creación del nuevo orden de la voluntad que nace desde la exterioridad, de la alteridad, es decir, desde el Otro/a hacia el futuro precisamente desde el excluido, al romper con el sistema moral vigente y subsumirlo dentro del nuevo proyecto. Pero para que ese proyecto liberador pueda caminar se necesita de la crítica constante, ya que la praxis de liberación concretamente deberá ser criticada, porque ese proyecto es de las personas y ellas son finitas y limitadas, por tanto, la praxis de liberación es imperfecta, debido a su ambigüedad o alguna falla ética, por ello, siempre va a requerir de corregir lo que está mal o que puede provocar, una vez más, víctimas en el nuevo sistema.

2.3.1 Principios de liberación

Para cambiar las estructuras del sistema moral vigente es necesaria, primero, una política de autodeterminación que haga producir comida al campo y se pueda comer de manera sistemática. Ya lo dice Dussel, al citar a Mao Zedong, “para que se alimenten siempre”¹⁶⁷; esto es, cambiar a las instituciones para que puedan comer todos y permanentemente. Esto hace referencia al aspecto material crítico de la ética de la praxis de liberación al buscar afirmar la vida de la comunidad. Esa era la condición que la tradición egipcia de hace cinco mil años dio a la humanidad con la confesión: “Di de comer al hambriento, de beber al sediento, de vestir al desnudo, y una barca al peregrino”¹⁶⁸, las cuatro necesidades materiales éticas que son exigencias básicas del ser humano. Marx también habló de estas necesidades que permiten vivir. Aunque estas cuatro necesidades podrían tomarse como algo burdo y quizás hasta algo inculto, no filosófico, se trata de la vida humana, punto de inicio de la praxis que es afirmar la vida de la humanidad.

¹⁶⁷ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.177.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 179.

El segundo momento del principio crítico creativo es el formal o referente a la forma cómo se afirma la vida de las víctimas y su liberación, en el cual Dussel subsume el pensamiento formalista de Apel y Habermas. Consiste en que los participantes de una comunidad tengan posibilidades simétricas en su argumentación para llegar a conclusiones sin violencia, justificar su razón discursiva y validar y aceptar su argumentación por todos los miembros de esa comunidad. La aceptación y validez de los argumentos permitirá la existencia de la comunidad, que en política se llamaría legitimidad y ya institucionalizada se denominaría democracia. Pero esas conclusiones no serían el final de su participación, sino el punto de arranque o momento crítico de la praxis de liberación.

El consenso de la gente en el sentido gramsciano consiste en que una clase es dirigente si cuenta con el consenso de la población, es decir, tiene el apoyo de la mayoría, sin embargo, cuando el consenso disminuye por el disenso, es decir, por desacuerdo y el pueblo ya no da más su aprobación, la clase pasa a ser dominadora, persigue a los disidentes e inicia una crisis de la hegemonía, porque les comienzan a quitar validez a la clase dominadora. Por ello nace el consenso de las víctimas, quienes no estarán más de acuerdo con el consenso hegemónico y la legitimidad crítica frente a la ley moral. El consenso de los oprimidos del nuevo sistema dará origen a la nueva legitimidad.

Un tercer momento de la praxis de liberación es el de la factibilidad real, empírica, que se encuentra bajo los dos principios antes mencionados. La praxis de liberación, en este momento creativo de factibilidad, significa hacerlo posible en la práctica bajo los principios de haber sido acordado por la comunidad en favor de la vida. De lo que se trata en este momento es de concretar el nuevo proyecto de la comunidad ética, aunque hacerlo es de suma complejidad, porque es incierto, depende del tiempo, que tiene sus propias necesidades, y conforme pase ese tiempo aparecen nuevas necesidades y con ello nuevos sistemas.

El de factibilidad es el momento propiamente dicho de la ética la liberación porque, en cuanto a la liberación, la factibilidad es aquello en que se hagan realidad los proyectos nuevos, primero el material que indica la afirmación de la vida de la comunidad; segundo, lo formal o que los sistemas de legitimación garanticen a la comunidad su consenso de la mayoría hacia una participación simétrica y, tercero, el de factibilidad indica que los otros dos proyectos se

cumplan, se realicen empíricamente y que este último proyecto logre el nuevo orden que las víctimas han soñado, porque han luchado para que sea concreto.

2.3.2 El paradigma de Liberación

Hablar de liberación en este sentido es referirse a un marco teórico de contenido semita relacionado con el *Éxodo* o salida de los hebreos esclavos, en manos de los egipcios como dominadores, para llevarlos a la tierra prometida. Egipto se vuelve la metáfora de la totalidad del sistema que oprime y la salida de esa totalidad es la liberación. Como escribe Dussel cuando cita a Michel Walzer en *Exodus and Revolution*:

Primero, donde quiera que vivas es probablemente Egipto; segundo, que siempre hay un lugar mejor, un mundo más atractivo, una tierra prometida; y tercero, que el camino a esa tierra es a través del desierto. No hay forma de llegar excepto uniéndose y caminando¹⁶⁹

Este planteamiento permite ver más allá de la totalidad opresora para ir a la tierra prometida y así liberarse. La metáfora del éxodo indica a la esclavitud como la negación del ser humano en esa totalidad moral, justificante de lo malo que hay en la humanidad, al tiempo que muestra el precio que hay que pagar para rescatar o liberar a los esclavos a fin de que alcancen su libertad. Bien podría usarse el término redimir para explicar que mediante el rescate el esclavo alcanza su libertad, pero alguien paga por él, lo rescata.

Esta idea de liberación nunca fue pensada por los griegos, los romanos y mucho menos por la filosofía moderna hegemónica, porque se encontraban ensimismados en su propia idea. La idea de liberación, a diferencia de la emancipación, declara que el esclavo se encontraba bajo el estatus de esclavo y pasa al estatus de ser libre, lo que nunca el proyecto vigente de la totalidad hubiera visto, pues era imposible. Por otra parte, la emancipación es una categoría muy usada en la hegemonía dominante, como diría Antonio Negri citado en Dussel, ya que expresa “que el sujeto del derecho puede llegar a ejercerlo como lo que ya estaba en potencia”,¹⁷⁰ es decir, que la emancipación solo significa autonomía de ser lo que ya se era

¹⁶⁹ Enrique Dussel, *Ética de la liberación...* p. 538.

¹⁷⁰ Enrique Dussel, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016, p.199.

dentro del proyecto ontológico, por ejemplo, el hijo a los 18 años de edad puede obtener el documento que da acceso al voto o a otros procesos administrativos, derecho ya asentado en el estatuto, solo le faltaba la edad. Por otro lado, la liberación se da cuando el humano cambia de estatus como acto transontológico y da origen a un concepto propio de la liberación.

La teoría de la liberación es tan antigua como el ser humano y es universal porque le pertenece a él mismo en sus acciones, al mismo tiempo es éticamente finito y por tanto es imperfecto, pues la praxis puede tener faltas y requiere constantemente la crítica. Así, esta filosofía encarnada en la liberación trascendente es racionalmente tratada a partir del Otro/a, de la Alteridad, más allá de la totalidad o del ser en el mundo, de acuerdo con la ontología de Heidegger.

La praxis de liberación busca cuestionar al sistema moral vigente, deconstruirlo o destruirlo, para después construir otro nuevo. Es una apuesta del sistema de víctimas, el cual busca desde la negatividad su instauración hacia la positividad, afirmando analécticamente la negación de la negación. Así, la legitimidad del consenso del pueblo es lo que dará fuerza al nuevo sistema, pero sin ese consenso se volvería un sistema opresor. La filosofía de la liberación cuestiona a la modernidad como creadora de injusticias en el nuevo mundo. Por ello, el paradigma de la liberación es la crítica desde la filosofía de la liberación y funciona para diferentes contextos como América Latina, África, India y otros tantos, donde se mantiene el sistema de dominación, pero las víctimas buscan su liberación.

Capítulo 3. Del pensamiento Moderno/Colonial hacia la ética de la liberación

En este capítulo se reflexiona acerca de la forma en que la modernidad, el colonialismo, la colonialidad, el eurocentrismo y el capitalismo llegaron simultáneamente a América en 1492 y han sido, desde entonces, los causantes de que la subjetividad humana no pueda desprenderse de la subjetividad burguesa. También se argumenta sobre la descolonización y su papel fundamental para cambiar a una subjetividad liberada de ataduras de la modernidad, el colonialismo, la colonialidad, el eurocentrismo y el capitalismo. Aquí se asegura que la modernidad más que un hecho emancipador es un hecho de dominación, bajo el que se encubriría la civilización moderna. El hombre moderno sería ese hombre superior blanco que podría civilizar al indio bárbaro inferior, el que a través de la conquista y después la colonia se iba afirmando en las subjetividades del hombre colonial ese ego conquistador para después ser ese ego cogito, ese pienso luego existo, hasta convertirse en el sujeto moderno racional.

3.1 Contexto de la modernidad

Fue a finales del siglo XV cuando Europa tuvo la apertura de constituirse como centro bajo el “*ego conquiro*”; el “yo conquisto” convertido en fundamento práctico del “yo pienso” destinado a dominar al Otro/a que vivía en la periferia. Fue ese momento en el que España y Portugal eran dos de las potencias europeas con capacidad externa de conquistar territorios de la periferia como América Latina; en ese proceso moderno le seguirían después África y Asia, al final del cual quedaría constituida la subjetividad moderna en los pueblos periféricos.

En la historia mundial la modernidad se movería del oriente a occidente, pero América Latina, África y Asia quedarían fuera de ella, ya que las tres regiones se encontraban con un espíritu supuestamente bárbaro, inmaduro y antropófago. Europa se encontró en la Historia mundial como el comienzo y el fin. Dussel cita a Hegel para decirlo de la siguiente manera:

El Espíritu germánico (*germanische Geist*) es el Espíritu de Nuevo Mundo (*neuen Welt*), cuyo fin es la realización de la verdad absoluta, como autodeterminación infinita de la libertad, que tiene por contenido su propia forma absoluta. El principio

del imperio germánico debe ser ajustado a la religión cristiana. El destino de los pueblos germánicos es el de suministrar los portadores del Principio cristiano¹⁷¹

En esta cita Hegel quería demostrar al espíritu germano como el único poseedor de la verdad y la libertad, y a la religión cristiana como portadora de esos principios, plenamente realizada. La Europa cristiana moderna nada podría aprender de otras culturas si estas eran bárbaras. El mundo germano era la totalidad que significaba la historia mundial, la cual le daba capacidad de dominio sobre otros pueblos, sin derechos y de forma natural. Dice Hegel, citado en Dussel, que estos se creían con “Derecho absoluto”¹⁷² por ser los que llevaba la luz eurocéntrica al mundo periférico dependiente.

En este sentido, la conquista será fundamento del ego moderno, como subjetividad de la idea de que el centro europeo sería el fin de la historia o momento constitutivo de la Modernidad. Por ello, uno de los exploradores más importante de la era moderna fue Cristóbal Colón, un navegante experto, según escritos de Dussel de 1976,¹⁷³ que había tenido experiencia en el Atlántico. Fue habitante de un mundo renacentista, no ya medieval, que le permitió pensar en un viaje desde Andalucía, cuyo único objetivo era llegar a la India. Colón partió de las islas Canarias el 8 de septiembre y llegó al Atlántico a una isla en la parte occidental el 12 de octubre de 1492, fue ahí donde Colón afirmó haber llegado al Asia. Dussel lo describe de la siguiente manera:

“A las dos horas después de medianoche [del 12 de octubre] apareció la tierra [...] una isleta de los lucayos, que se llamaba en lengua de indios Guanahaní. Luego vieron gente desnuda [...] gente muy pobre de todo. Ellos andaban todos como su madre los parió”, “Mas, por no perder tiempo, quiero ir a ver si puedo topar a la isla de Cipango”¹⁷⁴

Colón pensaba en una isla del Japón, pues afirmaba que había llegado al Asia. Recorrió Cuba, pensando que se encontraba en el continente asiático cerca de Mangi en China¹⁷⁵, y que desde

¹⁷¹ Enrique Dussel, 1492 *El encubrimiento del Otro, Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*, Bolivia, Plural, 1994, p. 18.

¹⁷² *Ibid.*, p. 20.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 24.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 27.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 28.

ese lugar podría encontrar la India. Propuso que el lugar que estaba explorando era la China, aunque en realidad era América del Norte, y que la península que se extendía hacia el sur era Asia, pero en realidad era Sudamérica. Colón tenía en su conciencia que los lugares que había descubierto era una región del Asia, al este del Quersoneso, sin embargo, estaba en América sin nunca saberlo.

Colón volvió a España entre 1502 y 1504 y luego, durante su cuarto viaje, buscó siempre las Indias; fue hacia la parte del continente que hoy llamaríamos Honduras, pensando que estaba en alguna parte de China y al recorrer las costas hacia el sur encontró a los indios, para él asiáticos, quienes le dijeron que había otro mar al otro lado del istmo. Pensó que estaba muy cerca de encontrar Asia, pero Colón murió en 1506 pensando que había encontrado el camino para ir a Asia por el Occidente.

De todas formas, Colón fue el primer hombre moderno y con él inició la historia de esa filosofía en América Latina. Aunque en su imaginario estuvo la idea de haber encontrado el ser asiático, inició a la experiencia de poner a Europa occidental como centro de la historia. Dussel escribió que esa centralidad daría origen al mundo europeo o mejor dicho al mundo como mito originario de la europeidad que excluye a las otras culturas¹⁷⁶. El nuevo mundo latinoamericano fue inventado a imagen de Europa, su construcción nació de la ficción de los navegantes del mediterráneo y del modo como encubrirían al Otro/a y convertirían en “lo Mismo” al indio/a. Encubrirían al Otro/a, es decir, que desaparecerían todo lo que el Otro era en su ser como distinto y lo convertirían en “Lo Mismo” que el europeo.

Para abundar con el inicio de la modernidad, es necesario hablar de Amerigo Vespucci, así escrito por Dussel, quién partió de Lisboa en mayo de 1501 hacia la India. Lo indiscutible fue que llegó a las costas del actual Brasil,¹⁷⁷ continuó su navegación hacia el sur donde, según él, se encontraba en la Cuarta Península en Asia. Desconocidos los parajes de América del sur, para septiembre de 1502 Vespucci regresó a Lisboa, porque no podía encontrar el paso hacia la India. Sin embargo, por ese hecho poco a poco se transformó en el “descubridor”, de acuerdo con Dussel. Amerigo se iba convenciendo de lo que acontecía y

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 30.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 33.

la visión que fue construyendo lo hizo pasar de “descubridor” de la Edad Media renacentista a la Edad Moderna. Colón fue el primer hombre moderno y Vespucci el que terminó esa constitución.

Al abrirse Europa a un nuevo mundo, en 1507 ya se hablaba de que era la Cuarta Parte de la Tierra y se dibujaba en los mapas el territorio llamado “América” en honor a Amerigo Vespucci su descubridor. Fue el reconocimiento de una potencia que el europeo comenzará a representarla como “lo mismo” de Europa a su imagen y semejanza, diría Dussel. Sin embargo, América nunca fue descubierta como algo *distinto*, como el Otro/a, sino como “Lo mismo” de Europa, su proyección. En ese acontecer de 1502 a 1507 se constató la existencia de humanos en tierras continentales al este del Atlántico, hasta entonces desconocidas por los europeos.

Hacer referencia a “lo mismo” quiere decir que América Latina será lo mismo que Europa, es decir, Europa sería “el ser”, según Hegel, y América la potencia, lo que significa que la imagen de Europa va a reflejarse en América, pues la cultura europea se auto concebía con significación universal, de superioridad histórica y, por tanto, una cultura occidental universal. Como resultado de ese proceso, tendríamos en el mismo ser de cada sujeto americano al ser dominador de las élites europeas desde Cortés y sus descendientes.

La llegada de los europeos fue para Edmundo O’Gorman, citado en Dussel, no un “descubrimiento”, sino la localización de una nueva potencia que Europa utilizaría para inventar su imagen en América¹⁷⁸. A eso se refiere Dussel cuando indica que es la “proyección de lo mismo”¹⁷⁹. Es decir, América Latina es otra Europa tal cual, porque esconde a la primera y florece la segunda, y así se da el fenómeno del “encubrimiento”, como lo llamará Dussel. Por un lado, O’Gorman dice que es el reconocimiento de la potencia europea mientras Dussel, por otro lado, lo califica como un hecho histórico de dominación.

Para los europeos, los pueblos encontrados en el atlántico serían el objeto a civilizar, colonizar y modernizar, porque para ellos eran pueblos barbaros e irracionales, por los sacrificios que se hacían y por su idolatría, interpretados como una especie de culto diabólico

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 35.

¹⁷⁹ *Ibid.*

y satánico. El otro a encubrir integraba a los pueblos originarios que se vuelven “lo mismo” que Europa y con ello se niega la alteridad de lo que éramos, algo distinto, con respecto a la que representaban a los indígenas.¹⁸⁰

3.1.1 Crítica a la Modernidad

La crítica a la modernidad desde la filosofía de la liberación se refiere a aquello que resulte en utilidad y beneficio de todos los habitantes de los lugares dominados, los pueblos originarios de América Latina, pues, según Dussel, se construyó el “Mito de la Modernidad”¹⁸¹ al aceptar que el Mundo europeo era superior y desarrollado y por ello apropiado para ejercer el mando y el dominio, ya que los hombres blancos eran de una raza superior y venían a civilizar a los pueblos que para ellos eran barbaros e incultos. De esa manera, la modernidad fue dominadora y en contra del Otro/a, el indio, quien se encontraba en un supuesto estado de barbarie y al que los europeos venían a favorecer con el desarrollo y la modernización. En esta forma de dominio intelectual, estaba incluido que los blancos se creían superiores y desde esa postura podían victimizar al inocente, haciéndole creer que era culpable de su propia situación marginal y los blancos eran buenos; estaba implícita la idea de que el sufrimiento del Otro/a era parte de esa modernización. En esta lógica fue que se construyó el “mito de la Modernidad”.

Ante la incomprensión de los europeos, respecto al modo de vida de los habitantes de la totalidad prehispánica, desde la perspectiva de su cultura de la modernidad, de acuerdo con, la argumentación, que presenta Ginés de Sepúlveda citado por Dussel,¹⁸² fue reducido en los diversos aspectos a pensarlo como subdesarrollado. Es decir, el modo de pensar y de vivir no individualista de las personas que habitaban en el mundo llamado periférico, por no contar

¹⁸⁰ Con respecto a este argumento se podría decir que la economía desde el punto de vista de Karl Marx y Friedrich Engels, en su manifiesto comunista, nos dice que la industria fue creando el mercado mundial preparado desde el descubrimiento de América, lo que facilitó el desarrollo del comercio y su expansión desde la propia burguesía moderna, esto con la intención de acabar con las relaciones de la comunidad y de la familia, reduciéndolas al valor de cambio, es decir, de dinero, y a la libertad de comercio sin escrúpulos, una explotación sin reparo. Con esto quiero decir que, a partir de la perfección de instrumentos de producción, la burguesía sometió a la civilización a las naciones bárbaras forzándolas a adoptar los métodos de producción y obligándolas a aceptar la llamada civilización, es decir, a hacerse burgueses, subordinando el campo al dominio de la ciudad, manifestando la dependencia de los pueblos bárbaros de los civilizados.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 70.

¹⁸² *Ibid.*, p. 70-71

con títulos de propiedad privada ni contratos de herencia personal de la tierra que habitaban, por ejemplo, fue calificado como de inmaduro, puesto que no tenía nada que ver con el pensamiento moderno individualista y su concepto de libertad, por tanto, era necesario promover a un estado más racional a la subjetividad indígena.

Desde el punto de vista moderno, entonces, el proceso de la conquista y la colonización de América podría entenderse como un acto emancipatorio; sin embargo, esa visión no es más que un mito de la modernidad, porque lejos de ayudar a salir de un estado de inmadurez o de esa supuesta barbarie en la que se encontraban los grupos originarios, bajo el pretexto de la utilidad traía bien y sería útil para todos, tanto para los dominados como para los conquistadores, esa utilidad se convirtió en más destrucción hacia las culturas periféricas, reduciéndolas a una cultura inferior e inmadura.

La Modernidad se autodefinía como la cultura de superioridad más desarrollada; sin embargo, lo que llamaban emancipación o utilidad para sacar de su barbarie a los habitantes originarios, en realidad fue dominación. Por tanto, los europeos a través de la dominación o violencia necesaria civilizaban al bárbaro y lo modernizaban, por considerarlo culpable de su propia victimización, cuyo sufrimiento sería el pago necesario de esa modernización. De modo que la dominación ejercida sobre los dominados, o el Otro/a distinto/a, al ser presentada como emancipación se convirtió en el mito de la modernidad e hizo creer al bárbaro que necesitaba ser salvado o emancipado de su condición.

Otro argumento en torno a la modernización, citado en Dussel,¹⁸³ fue el de Gerónimo de Mendieta, uno de los misioneros franciscanos, autor de la *Historia eclesiástica indiana*, quien decía que la Modernización era una “utopía”, ya que los indígenas habían vivido un tiempo en el paganismo y la idolatría y los españoles llegaban a liberarlos de tal esclavitud del demonio, como en el sentido emancipatorio de la Modernidad. Por ello, este franciscano creía que era necesaria una guerra justa para meter cristianismo donde había paganismo, es decir, evangelizar a todos los pueblos, lo que indicaba el fin de las culturas indígenas, porque esos

¹⁸³ *Ibid.*, p. 75-76

paganos estaban libres del pecado original y podrían fundar la iglesia ideal que tanto ansiaba Francisco de Asís.

Las décadas de 1524 a 1564 fueron un periodo en que la que la iglesia, en tiempos de Carlos V, pudo conservar lo que les pertenecía a los indígenas, como lengua, vestimentas, costumbres y organización política. En esas condiciones, el proyecto “modernizador” partió de lo que no había sido destruido por la conquista, para organizar una comunidad cristiana; lo que se convirtió en el proyecto modernizador “utópico”, es decir, a partir de esta idea de comunidad cristiana con base en la alteridad del indio es que se introducía el cristianismo y otras formas europeas urbanas. Sin alterar la cultura indígena se iba configurando el control paternalista de los franciscanos, a pesar de ser muy criticado por los colonos europeos. No obstante, esta utopía fracasó, al destruirse todo lo que los franciscanos habían hecho, se puso fin a esa era y se impuso la explotación¹⁸⁴. Bajo estos argumentos, la Modernidad, con su forma racional de ver al Otro/a en estado de inmadurez y falta de civilización, sugería la inmolación como mecanismo para lograrse y ya ese discurso era una forma irracional de violencia contra las personas integrantes de la alteridad, al tiempo que encubría la explotación y la victimización.

Bartolomé de las Casas se mostró crítico a la Modernidad, al proponer un diálogo con el Otro, con el oprimido, es decir, de los conquistadores con los grupos indígenas, en el cual imperara la razón y no tuviera de fondo la intención de la emancipación moderna, porque era por medio de la guerra y no era buena, y tampoco justificaba su irracionalidad; en cambio, modernizar a partir de la alteridad del indio, era una racionalidad para su liberación, esto es, mediante argumentos buscarían convencer a los indígenas de que la religión cristiana era buena para ellos. Para el religioso se trataba de usar la palabra para mostrar la superioridad que tanto decía tener el europeo; demostrar su civilización, por medio del reconocimiento de la cultura indígena y el respeto a su alteridad, pero la propuesta fue sepultada con el transcurrir de los años.

Por lo dicho, es necesario un proceso de liberación que racionalmente destruya ese mito y en la práctica política-económica supere el capitalismo. El mito de la modernidad deberá

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 77

renovarse con la idea de la transmodernidad, que va más allá de las cuestiones ecológicas, así como con democracia participativa popular y de justicia.

3.1.2 De la conquista a la colonia

Si bien se ha venido analizando el descubrimiento de dos mundos, o más bien del encubrimiento del Otro/a, de lo que se trata ahora es de reconocer la relación de persona a persona, que es de dominación de las personas, los pueblos, los indios; se trata de la praxis de dominio a través del acto político y militar. Bajo esta referencia los reyes católicos de España enviaron a capitanes a la conquista, llamados por ello conquistadores, quienes de acuerdo a Dussel fueron “el primer hombre moderno activo, práctico, que impone su ‘individualidad’ violenta a otras personas, al Otro”¹⁸⁵, con esto se quiere decir, que el yo conquisto, fue el primer tipo moderno de subjetividad.

Por esa razón la conquista fue de violencia, de matanza hacia el indio y lo convirtió en “lo mismo”, en esa totalidad del mundo europeo, dominador, que subsumió su alteridad, alienándolo como objeto para su beneficio. La subjetividad del conquistador se fue construyendo en la praxis, es decir, en las relaciones de persona a persona. Un ejemplo de ello fue Hernán Cortés, quien explotaba a los indios en las granjas en Santo Domingo, saqueaba oro y así llegó a ser rico y después nombrado capitán por Diego Velázquez. En su travesía de Cuba llegó a las costas de Yucatán en 1517, donde a través de las playas se podía apreciar los edificios de piedra y la gente elegantemente vestida, ya que otros pueblos andaban desnudos porque no conocían la técnica del tejido. Eran la cultura maya y la azteca a la que después dominaría.

De esta manera se fue constituyendo la subjetividad del dominador y, por primera vez, una relación de dos mundos diferentes; se entabló relación con el Otro/a de forma desigual, en donde el extranjero dominador impuso una subjetividad temerosa, limitada a sus tradiciones indígenas, que no explicaban quiénes eran los recién llegados, de dónde venían, si eran dioses que provenían del Sol del Oriente del infinito océano. El Otro/a, la cultura azteca se encontraba desorientada y fue presa fácil. De esta manera se estableció esa relación, pero con

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 40.

violencia del conquistador al conquistado. Unos traían armas de fuego y los otros solo sus tradiciones, fue esa primera experiencia moderna de superioridad del Yo europeo sobre el Otro inferior. Del Yo violento con ansia de riqueza, de poder.

La conquista fue la afirmación del yo conquisto y, consecuentemente, la negación del Otro/a, como distinto, de forma violenta; un ejemplo concreto fue la matanza que hizo Pedro de Alvarado de integrantes de la nobleza guerrera azteca. Según Dussel, Cortés se había ausentado para ir a combatir contra Pánfilo Narváez y la nobleza los había invitado a una fiesta, sin armas;¹⁸⁶ pero, la gente de Alvarado los encerró en el patio junto a los templos y comenzó a matarlos a todos en un acto verdaderamente cruel.

Luego de la conquista, la colonización fue en un sentido real e histórico una forma de ver a América Latina como la primera colonia de la Europa Moderna. La colonización fue una relación de praxis de dominio, no ya de violencia en términos de guerra, sino un dominio, en términos de Dussel, de los cuerpos; una praxis erótica por el machismo, pedagógica, cultural, política y económica, es decir, una total dominación del Otro/a¹⁸⁷, que se convirtió en una domesticación, una colonización de la vida europea en los pueblos originarios, un “lo mismo”. Una situación que fue convirtiendo a América Latina en una configuración de Europa, con las nuevas formas de ver la vida, una raza que se convertiría en una cultura mestiza y dependiente desde sus inicios de la Modernidad.

De la misma manera, la colonización fue el dominio de la mujer, de su cuerpo, así también del varón, ambos indios. Que serían inmolados para la obtención de oro y plata, en el varón, y la mujer entregada a los europeos en contra de su voluntad, arrancadas de sus maridos, de sus padres para amancebarlas. El tema de la colonización es muy amplio solo se indica lo que primero fue el yo conquisto al Otro, luego el yo colonizo y después se convierte en el “ego cogito”, el yo pienso y, por tanto, yo soy. El mito de la Modernidad significaría el que encubre la violencia del Otro/a.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 48.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 49.

3.2 Giro decolonial y deconstrucción del sistema hegemónico

En este proceso colonial, después de que los españoles llegaran a América Latina se dio un proceso de dominación, sin embargo, la colonialidad constitutiva de la modernidad es un paso para pensar su decolonialidad. Se podría decir que si la colonialidad es constitutiva de la modernidad de acuerdo con W. Mignolo ¹⁸⁸, la lógica de ese estado produciría insatisfacción de los que por años han padecido esa relación de violencia imperial.

En el sentido decolonial existen algunas suposiciones vistas desde el sistema-mundo, como lo menciona Castro-Gómez y Grosfoguel, acerca de que existió una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, como un proceso de formas de dominación extendidas por la modernidad¹⁸⁹. En este sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial¹⁹⁰, como lo nombran los autores antes mencionados, porque cuestionan el mito de la descolonización vinculado a la colonialidad. La característica esencial para entender este sistema-mundo es la acumulación del capital a escala global desde el siglo XVI y su extensión hasta hacer que Europa y Norteamérica sean la perspectiva avanzada sobre el resto del mundo y representen la separación de desarrollo versus subdesarrollo, de occidental versus no-occidental y civilización versus barbarie.

Visto el mundo de esa manera es que países atrasados intentan imitar el modelo europeo y norteamericano en su sentido desarrollista y sus formas eurocéntricas de conocimiento circunscritas a la modernidad; sin embargo, el enfoque de sistema-mundo critica esa forma de ver el mundo desde la visión desarrollista que las estructuras económicas y políticas habrían determinado. Desde esa perspectiva es imperativo comprender que el lenguaje, según Escobar y Mignolo citado en Castro-Gómez y Grosfoguel, utilizado desde lo racial tiene implicaciones económicas, por ejemplo, que las razas superiores, las blancas, tienen mejores

¹⁸⁸ Walter Mignolo, "El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura un manifiesto", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, 2007, p. 26.

¹⁸⁹ Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, "Prologo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, 2007, p. 13.

¹⁹⁰ *Ibid.*

posiciones laborales, con respecto a las razas inferiores negras o mestizas, que tienen los trabajos coercitivos y mal remunerados¹⁹¹.

Desde esa visión nacen los proyectos de decolonialidad o pensamiento crítico¹⁹² que antes fueron anidando en los problemas de tipo social y aparecían como algo aislado o escondido, sin tener nada que ver con la lógica de la colonialidad y la modernidad, pero se habían generado en muchos casos desde la colonia y se complicaron a pesar de los pueblos se liberaron políticamente del Estado Español. Sin embargo, las estructuras de poder permanecieron, esas relaciones coloniales de dependencia establecidas por el europeo sobre el no europeo quedaron incólumes.

No pensábamos que los problemas de esa ideología moderna tuvieran que ver con las diversas facetas históricas posteriores, por ejemplo, con el mercantilismo del siglo XVI, la revolución industrial del siglo XIX, la revolución tecnológica del siglo XX y todo lo que de ello derivó: los problemas ecológicos, las guerras, los diversos grupos de movimientos sociales. En todo eso, nunca se le dio importancia a la idea de la colonialidad como patrón de poder y causante de todas crisis. Sin embargo, la decolonialidad es crítica a la colonialidad, desde un pensamiento que se abre, desde muchos frentes, como el sociológico, el filosófico, el educativo, el político, y no se deja llevar por los mitos de la modernidad que encubre según su racionalidad encerrada. Por tal razón, es urgente un pensamiento decolonial distante del pensamiento poscolonial, pues este último es expresión del posestructuralismo francés, pensamiento enfocado solo como crítica europea hacia lo europeo.

¹⁹¹ *ibid.*, p. 16.

¹⁹² Los proyectos de coloniales o pensamiento crítico fueron pensados en un inicio por Waman Poma de Ayala y Otabbah a principios del siglo XVII. El afro-trinitario Oliver C. Cox desde los años 40 y 50 del siglo pasado con la teoría del sistema-mundo teoría seguida por Immanuel Wallerstein y otros autores como Cedric Robinson en 1981 y otros teóricos negros que teorizaron este mismo concepto. Otro concepto que se puede usar en la perspectiva decolonial es “la colonialidad” usada a través del tiempo como racismo como infraestructura propuesta por F. Fanon 1952, 1961 y que posteriormente la usa Aníbal Quijano en los noventa sin que este último nunca reconociera las aportaciones de los marxistas negros. Colonialismo interno por el marxista estadounidense C. Wright Mills a principios de los años sesenta quien tomó esa idea de los marxistas negros y que posterior mente fue dictada por Pablo González Casanova en 1965, Silvia Rivera Cusicanqui en 1993. Supremacía blanca W. E. B. Du Bois 1935, Eric Williams 1944, Malcolm X 1965. Relación no reduccionista entre raza y clase de Aimé Césaire 1950 y 1957. Ego conquiro de Enrique Dussel 1994. Así mismo los marxistas negros fueron los propiciadores del pensamiento crítico decolonial como Harry Haywood 1948, Harold Cruse 1962, Kwame Nkrumah 1970, entre otros.

Una de las implicaciones de la colonialidad, que Quijano ha llamado “colonialidad de poder”, es la idea que no fuimos descolonizados del todo, pues si bien hubo una primera descolonización de las colonias españolas en el siglo XIX y la segunda de las colonias inglesas y francesa en el siglo XX, ambas se limitaron a la independencia jurídico-política de la periferia respecto a la metrópoli¹⁹³, por lo que, sin duda, no fue una descolonización que abarcara todos los aspectos de la vida. Para descolonizarse completamente hace falta una decolonialidad que abarque todo lo que no ha sido tocado durante la primera y la segunda descolonización, esto es, las relaciones raciales, étnicas, epistémica, económica y de género.

La estructura de la colonialidad derivada del colonialismo¹⁹⁴ se ha mantenido viva por siglos en forma de dominación y subordinación; ésta clara relación se puede ver en la cultura, en el sentido común de la gente, en las aspiraciones de los sujetos y en tantos momentos que ha tenido la experiencia moderna en lo cotidiano. Esa colonialidad de poder se ha internalizado en el ser y en el saber, y en otras relaciones como la identidad, política, sexo, trabajo, etc., pero, para efectos de este estudio se tratará sólo el ser y el saber.

La colonialidad del ser, según un estudio de Nelson Maldonado-Torres, nace en pláticas sobre las implicaciones de la colonialidad del poder¹⁹⁵. Estas implicaciones se darían en muchos aspectos de la sociedad, pero estarían estrechamente relacionadas con la colonialidad del saber, porque la colonialidad del poder, descrita por Aníbal Quijano, fue un proceso de la modernidad que produjo en la perspectiva del conocimiento un carácter del patrón mundial¹⁹⁶. Es decir, esta perspectiva de colonialidad de poder, vista desde la producción de conocimiento, es reconocida como eurocentrismo¹⁹⁷, una posición que viene de la Europa

¹⁹³ Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, “Prologo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, 2007, p. 17.

¹⁹⁴ El colonialismo denota la relación política y económica de un pueblo en este caso los pueblos originarios de América que se sometieron por el poder de otro pueblo el europeo y este se constituyó como un imperio.

¹⁹⁵ Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, 2007, p. 129.

¹⁹⁶ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Lander, Edgardo (comp), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000, p. 131.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 132.

Occidental de mediados del siglo XVII ¹⁹⁸y que con su pensamiento colonial-moderno se instauró como patrón mundial de poder hegemónico a otros pensamientos.

Quijano situó la colonialidad de poder dentro de las nuevas identidades que se fueron creando en la colonización europea en América Latina, por ejemplo, los mestizos, el negro, el indio, el blanco y el europeo, entre otros, fueron identidades que se clasificaron socialmente y su relación fue en gran medida vertical y de superioridad. Esa superioridad se atribuyó a las relaciones que justifican el grado de humanidad con base en el color de la piel, así que entre más blanca la piel, se estaría dentro del ideal de humanidad. Bajo esta lógica es que el mundo funcionaba y lo sigue haciendo en algunos casos. Quijano decía que la colonialidad de poder, citado en Maldonado-Torres, nació en la discusión de si los indios tenían alma o no¹⁹⁹, con intención de denostar a la raza india, pues según una tendencia colonizadora, se encontraba en un nivel de inferioridad.

Por otro lado, la colonialidad del ser se entiende como la forma en que el colonialismo se fue metiendo en el lenguaje de la experiencia vivida de las subjetividades, como una expresión del discurso indicativa de que los sujetos son diferenciados de forma natural, es decir, por su raza, según la aportación de Franz Fanon a la colonialidad del ser en relación con la experiencia racial vista desde el lenguaje. La colonización y la racialización lingüística fueron la forma como se expresaron los humanos. En esta dinámica es que nace la subjetividad moderna.

El inicio de la subjetividad moderna, que Dussel propone, estaría en el arribo de Hernán Cortés con el *ego conquiro* como guía y antecedente de lo que después se expresaría en el ego cogito cartesiano o base de la identidad moderna europea, en relación con su ideal de subjetividad establecido desde el *ego conquiro*. Este último dio el fundamento práctico para el ego cogito, pero para lograr esa forma de razonar debió existir el Otro o bárbaro, quien recibió la connotación de un sujeto racializado bajo la premisa de si era humano o no, duda

¹⁹⁸ *Ibid.*

¹⁹⁹ Nelson Maldonado-Torres, "Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, 2007, p. 132.

o escepticismo que la modernidad sostendría sobre el Otro sujeto y que le daría solidez al sujeto moderno²⁰⁰.

La dinámica del dualismo mente-cuerpo jugó un papel importante en las relaciones de poder entre el colonizador y el colonizado, entre el hombre imperial y el Otro, negro o indio, que Du Bois nombró “línea de color”²⁰¹, citado en Maldonado-Torres, la cual explica las relaciones entre los blancos y negros, y los problemas raciales hasta hoy vigentes. Ese corte de cabeza y cuerpo que trajo el dualismo cartesiano sirvió para la introducción del racismo del común europeo y para entender su relación, así como las mismas bases de sus ciencias europeas vinculadas al problema racial. En este sentido la actitud de escepticismo misantrópico, es decir, que se duda de si los sujetos colonizados son en realidad humanos, significó la idea de que el progreso de la modernidad solo era para algunos y los derechos no eran iguales para todos, lo que hasta hoy es una realidad irrefutable.

La modernidad es entonces el proceso de conquista por el cual se va perpetuando la idea de raza como algo legítimo en la noética de la guerra²⁰², según lo afirma Nelson Maldonado-Torres, por lo que en la “raza” residirían las formas de una violación corporal continua a los dominados racializados. Por tanto, el racismo fundamentalmente se trata de una forma de estructura a través de la naturalización de la noética de la guerra, la conquista y la colonización²⁰³.

Bajo ese contexto de que los sujetos racializados no tienen las facultades de pensar y no corresponden con el paradigma moderno que privilegia el conocimiento, y bajo la premisa del “yo pienso” cartesiano, entonces, los indios no piensan y al no pensar no son, lo que los convierte en el no ser en la modernidad. La idea original señala, según algunas obras como el diario de Cristóbal Colón, que los indios no tenían religión. Por tanto, esas concepciones de la no humanidad que la modernidad les atribuía a los indios eran que estos sujetos racializados no eran humanos. Esa sospecha los llevó a decir que tampoco podían pensar y por ende tenían ausencia de ser, en el sentido de que no tenían alma.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 134.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 135.

²⁰² *Ibid.*, p. 139.

²⁰³ *Ibid.*, p. 140.

Para este pensar de la modernidad sobre los sujetos colonizados, Descartes proveyó el dualismo de mente y cuerpo como una forma de conocimiento más allá del tiempo y el espacio, es decir, que equivaldría a la mirada de Dios, cortándole la cabeza no se situaría en ningún lugar. Ese pensar cartesiano puso como fundamento de conocimiento al “yo” donde antes se encontraba ese Dios cristiano. Al sujeto del “yo” se le atribuirían las propiedades de Dios y con ello este sujeto pudo desvincular que ese conocimiento ahora estaba en manos del sujeto “yo” se encontraría más allá del espacio y tiempo.

De allí que el dualismo le posibilitaría no situarse en ningún lugar y en ningún tiempo, permitiéndole situar su conocimiento como sujeto de todo conocimiento²⁰⁴. Al igual que el dualismo, el solipsismo es otro argumento del mito de la modernidad que constituye la filosofía cartesiana, porque es éste el que le permite al sujeto individual centrarse en sí mismo como tal; como lo confirma Grosfoguel, se trata de una filosofía donde el sujeto epistémico no tiene sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica, y produce la verdad desde ese monólogo interior consigo mismo, nunca con los Otros/as²⁰⁵.

El giro decolonizador es un pensamiento que abarca todos los proyectos decoloniales, como alguna vez dijo Aimé Césaire, citado en Maldonado-Torres, el giro decolonial significa un cambio de actitud descolonizadora de las subjetividades y de conocimiento para después transformar ese mundo que nos ha dejado la modernidad con su proyecto colonial con el ego conquiro, rompiendo con esa actitud natural colonial imperialista, para dar respuestas urgentes a la humanidad²⁰⁶. Ese giro decolonial es una respuesta a las injusticias que han vivido los sujetos conquistados ante esa violencia de conquista, que vino a acabar con su vida y su mundo.

El cambio de perspectiva que representa el giro decolonial se encuentra en ese cambio de actitud frente a las prácticas y formas de conocimiento de los sujetos colonizados, indios para

²⁰⁴ Ramón Grosfoguel, “Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial”, *Tabula Rasa*, núm. 9, (2008), p. 201.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 202.

²⁰⁶ Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, 2007, p. 158.

ser precisos, que busca posicionarse ante esa colonialidad de poder, del saber y del ser y así ponerle fin a ese proyecto moderno, rompiendo el monólogo. Ese giro decolonial busca en lo que Dussel llama transmodernidad un diálogo crítico de todos los Otros/as o, como dice Franz Fanon, de los condenados.

3.2.1 Crítica al paradigma modernidad/colonialidad desde América Latina

Analizar la particularidad del paradigma modernidad/colonialidad (MC) es complejo, por lo que Mignolo lo hace desde la matriz de la colonialidad de poder,²⁰⁷ a la que llamaría colonialidad constitutiva de la modernidad, es decir, que no es derivativa una de la otra, sino que la retórica de la modernidad como salvadora presupone a la colonialidad como la lógica condenatoria y opresiva. En este círculo de MC Mignolo desmitifica la idea eurocéntrica de que el colonialismo es derivado de la lógica moderna o que sin colonialidad no hay modernidad y viceversa, son dos caras de la misma moneda.

Y en ese sentido gracias a la colonialidad, Europa pudo ser la única que pudo producir conocimientos, válidos y universales, al mismo tiempo que rechazó todas las epistemologías que existían en la periferia. Por ello nacen los proyectos decoloniales desde América con los pensamientos indígenas y, como dice Mignolo, también en el pensamiento afrocaribeño, prolongándose luego en Asia y África, sin que éste haya sido relacionado directamente con el pensamiento decolonial de las Américas, pero sin oponerse al proyecto MC²⁰⁸.

La “colonialidad” y el “colonialismo” no son lo mismo, pero si se relacionan. Según Aníbal Quijano, el colonialismo es la matriz histórica donde se origina la colonialidad, pero la colonialidad ha durado hasta hoy en día a través del patrón de dominio del poder mundial, una construcción mental o pensamiento expresado mediante la dominación colonial en la que se hace visible la colonialidad de poder. En otras palabras, esto quiere decir que las ideas de raza inferior, y de que su estructura biológica los hacía diferentes, se instalaron en las mentes

²⁰⁷ Walter D. Mignolo, “El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura, Un manifiesto”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, 2007, p. 26.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 27.

de los conquistados y de los conquistadores²⁰⁹. Digamos que el colonialismo es más antiguo, por ser una etapa histórica, y la colonialidad se puede observar en las estructuras e instituciones sociales actuales. La colonialidad se refiere a ese patrón de poder que surgió del colonialismo moderno y se enclaustró en todas esas relaciones sociales.

Por su parte Nelson Maldonado Torres hace un aproximado a lo que es el colonialismo siguiendo a Quijano, en el cual asegura que es una relación política y económica en la que la soberanía de un pueblo se pone en otro pueblo o nación; por otro lado, dice, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió gracias al colonialismo moderno, esto es, en las relaciones sociales que prontamente se gestaron a través del mercado capitalista mundial y la idea de raza²¹⁰.

El movimiento MC mostró que la colonialidad de la que habla Quijano sigue aún más fuerte que nunca pese al fin de los colonialismos del siglo XIX y XX, de la emancipación jurídico-política de las colonias españolas y de otras de Asia y África, respecto de otros países europeos culminada en los años sesenta, y de que a partir de entonces se comenzara a hablar de la época poscolonial como un disfraz de dominio más allá del colonialismo. El movimiento develó las afectaciones a la vida social como resultado del colonialismo y su colonialidad expresada en las estructuras subjetivas de poder y alojada en los imaginarios de la gente, así como de la colonización epistemología vigente y repetitiva en escuelas y universidades.

La colonialidad que dejó el colonialismo es lo que algunos autores del grupo MC llaman poscolonialidad y ha servido para comprender la permanencia del dominio, en el contexto de las estructuras de poder en la versión del capitalismo global, con las nuevas tecnologías de información y comunicación, de una colonialidad global posmoderna o poscolonial, en la que las relaciones antiguas y desiguales, que tradicionalmente hicieron de Europa el centro y de América Latina, siguen menospreciando el conocimiento ancestral de sus pueblos.

²⁰⁹ Aníbal Quijano, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Lander, Edgardo (comp), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000, p. 122.

²¹⁰ Damián Pachón Soto, "Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad", en *Ciencia política*, núm. 5 (2008), p. 12.

Se dice que las teorías del movimiento MC surgieron en América Latina y también de corrientes europeas y norteamericanas como la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, filosofía de la liberación, estudios poscoloniales, estudios culturales, estudios subalternos, marxismo y los debates en América Latina sobre modernidad y posmodernidad. De hecho, una heterogeneidad en dichos estudios ha ido enriqueciendo el diálogo, sin embargo, también existe una divergencia que a lo largo de los años ha sido teóricamente conflictiva²¹¹. El grupo MC obtuvo su postura de los teóricos de América Latina, aunque vivan o laboren en otros lugares como Estados Unidos, donde residen gran parte de los miembros de estudios poscoloniales y descoloniales.

Los estudios decoloniales surgen justamente a partir del paradigma MC, el cual busca hacerles contrapeso a las injusticias generadas por el colonialismo y el sometimiento al que estuvieron sujetas las primeras subjetividades. Dos ejemplos descriptivos de la situación fueron la obra *Nueva crónica y buen gobierno*, escrita para el rey Felipe III en 1615 durante el virreinato del Perú, por de Waman Poma de Ayala, y la del esclavo liberto Otabbah Cugoano, en las que describen una especie de proyecto político decolonial²¹² al abrir una significación de esa herida colonial, sin embargo, su denuncia fue poco escuchada, pues se había establecido el trato a los indígenas como seres inferiores y se mantuvieron los prejuicios hasta hoy en día.

Hablar de la decolonialidad es hablar de lo que pasó en la colonia, de las vejaciones hacia los pueblos originarios y de la vileza de los colonizadores que por siglos han sido los causantes de las desgracias y, también, de ocultar lo que realmente pasó con los indígenas. Por ello, según W. Mignolo, esas narraciones son las que han dado origen a una epistemología del pensamiento decolonial²¹³ y a lo que ahora llamamos giro decolonial, que no es más que el regreso a mirar la herida colonial. El asunto de la decolonialidad se encontró en el debate del paradigma MC, también llamado Red Modernidad/Colonialidad, porque existen varios pensadores²¹⁴ de distintas áreas que hablaron de la descolonización y en esos proyectos

²¹¹ *Ibid.*, p. 13-14

²¹² Oriana Rincón, Keila Millán y Omar Rincón, “El asunto decolonial: Conceptos y debates”, en *Perspectivas, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, núm. 5 (2015) p.78

²¹³ *Ibid.*,

²¹⁴ Los pensadores del grupo modernidad/colonialidad son intelectuales de América Latina y Estados Unidos. En el primer nivel se encuentra: el filósofo Enrique Dussel, el sociólogo Aníbal Quijano, el semiólogo Walter D.

tocaron las categorías de la colonialidad del poder, del ser, del saber, asimismo de la transmodernidad y la interculturalidad que explican las intenciones y prejuicios encontrados en los discursos del poder imperial de occidente.

La base de la colonialidad de poder, el concepto sobre el cuál se encuentra reducidas las subjetividades, es la noción de raza, pues a partir de esta se establecieron relaciones de dominación que clasificaron a las poblaciones como merecedoras de la inferioridad, las mismas características fueron asignadas a sus producciones culturales y sus conocimientos. En esa clasificación los colonizados solo han servido para ofrecer materias primas y mano de obra baratas. La otra cara de la colonialidad del poder es la supuesta superioridad de los colonizadores sobre las epistemologías que vivían los pueblos originarios y su producción, pues fueron calificadas como inservibles para ellos por ser mitos y conocimiento pre-racional o mágico. Dicha descalificación, en palabras de Castro-Gómez, se traduciría como “violencia epistémica”, por tanto, la colonialidad del poder implicaría la colonialidad del saber. Ante esta idea Quijano diría: “Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento”²¹⁵.

En este sentido, la colonialidad del saber fue una forma extensiva de la colonialidad del poder, puesto que la superioridad ejercida por el europeo sobre los colonizados se trató de superioridad epistémica, la cual implicaba que todas las formas de producir conocimiento por los indígenas simplemente no servían. Sin embargo, desde los integrantes del grupo M/C arrancó la idea de rescatar y reconocer a los saberes prehispánicos como nuevas formas de conocer desde las que podían reestructurarse las ciencias sociales en América Latina.

Por otro lado, la hegemonía epistemológica de la modernidad, o lo que traían los europeos para Latinoamérica, fue el racismo epistémico impuesto, el cual después sería parte de la epistemología occidental floreciente en la modernidad que todavía persiste en muchas

Mignolo. En el segundo nivel, el filósofo Santiago Castro-Gómez, el antropólogo Arturo Escobar, el sociólogo Edgardo Lander, el antropólogo Fernando Coronil, el filósofo Nelson Maldonado Torres, el sociólogo Ramón Grosfoguel y la lingüista norteamericana Catherine Walsh. Ente otras generaciones que sean dedicado a pensar lo decolonial.

²¹⁵ Damián Pachón Soto, “Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad”, en *Ciencia política*, núm. 5 (2008), p. 23.

universidades, por lo que los conocimientos producidos en Europa han sido los únicos considerados como filosóficos y científicos, y no los tradicionales procedentes de los indígenas.

Por todo ello, la colonialidad del poder es pues una hegemonía epistémica eurocéntrica e incluye la colonialidad del saber, según la cual solo los conocimientos producidos desde Europa eran los válidos y no los producidos por las tradiciones indígenas. Lo que la colonialidad del poder hizo fue crear la colonialidad del saber hacia el resto del mundo, es decir, una hegemonía epistémica desde Europa para el resto del globo, a partir de la que el grupo MC evidenció la existencia de una “geopolítica del conocimiento”²¹⁶ que declaró como conocimiento único el proveniente de Europa.

Como parte del concepto “hybris del punto cero”, Santiago Castro-Gómez asegura que la colonialidad del poder se consolidó cuando Descartes fundó un nuevo comienzo, al poner al sujeto humano en lugar de Dios. Todo inició en los países del primer mundo como Francia, Alemania, Inglaterra, Italia, y posteriormente Estados Unidos, y desde ese “punto cero”, comenzó a legitimarse la nueva epistemología científica al imponerse desde estos cinco países, mediante el colonialismo del poder, al mundo entero; en este proceso las universidades jugaron un papel fundamental al aceptar y reproducir el modelo.

Ya hegemónica, la colonialidad del saber compara los conocimientos tradicionales de los pueblos dominados con los de los europeos para justificar la degradación de los primeros como inferiores a los segundos y de pasada generar nuevas líneas de investigación de ciencias como la antropología, para dedicarse a desentrañar lo mágico y excéntrico de las comunidades colonizadas, lo que confirmó el fundamento colonial de las ciencias. Lo mismo hizo la colonialidad del saber con las lenguas de los habitantes de territorios bajo su tutela, pues con su violencia epistémica creó una geopolítica lingüística²¹⁷. Un ejemplo de ese proceso lo presenta Mignolo, quien sostiene, luego de revisar la historia, que en la antigüedad las lenguas colonialistas fueron el griego y el latín, en la primera modernidad así funcionaron el italiano, el portugués y el castellano y, en la segunda modernidad las lenguas hegemónicas

²¹⁶ *Ibid.*, 30.

²¹⁷ *Ibid.*, 31.

fueron el francés, el inglés y el alemán. El resultado fue que, en cada periodo o totalidad histórica, Europa también monopolizó la parte lingüística en el mundo, despreció las lenguas que se hablaban en las culturas periféricas y fue borrando lo que en ellas mismas se encontraban, como sus ideas, cosmovisiones, cultura, e imaginarios²¹⁸.

Otro punto importante para comprender la modernidad desde el paradigma del movimiento intelectual MC es la “colonialidad del ser”, de Nelson Maldonado-Torres, quien sostiene que el ser conceptualizado por Heidegger en sus textos filosóficos es el ser excluyente de los griegos, pues como ya sabemos el filósofo no tuvo en mente la experiencia ocultada a propósito del colonialismo. Este ser europeo, como dijeron Dussel y Levinas, es la negación de ese ser de las colonias que se convirtió en un no-ser, en nada. Para Dussel, la colonización fue una experiencia violenta y la llamaría violencia originaria de la modernidad, porque se dio con base en la premisa del *ego conquiro* y se reforzaría posteriormente con el ego cogito cartesiano.

Lo que Maldonado-Torres ha sugerido con la “colonialidad del ser” es que la violencia hacia los sujetos subalternizados, algo constante y hasta habitual, que va matando poco a poco la esperanza de vivir y vivir bien y, en este sentido, se convierte en racismo, el cual, como dice Ramón Grosfoguel:²¹⁹ fue el principio organizador de toda la colonialidad, es decir como patrón de poder colonial. En este marco se quiere reconocer que fueron los marxistas negros quienes ya habían dicho que el racismo era el principio organizador en cuanto al proceso de la acumulación de capital y de la modernidad, y lo dijeron mucho antes que Aníbal Quijano. Este hecho es importante reconocer, porque los conceptos inmersos en la colonialidad fueron formulados por personajes como Cedric J. Robinson, quien expuso la idea de colonialidad sin usar ese concepto, a principios de los años ochenta del siglo XX, bajo el término de “capitalismo racial”, en el que el racismo era considerado como el principio organizador del capitalismo y de la modernidad, aunque en un principio no fue por el color de piel, sino por razones teológicas o étnicas en las Américas a partir de 1492.

²¹⁸ *Ibid.*,

²¹⁹ Ramón Grosfoguel, “¿Negros Marxistas o Marxismos Negros?”, en *Tabula Rasa*, núm. 28 (2018), p. 14.

En este contexto de producción teórica hubo otros marxistas negros, estudiosos del racismo existente en la civilización moderna, quienes construyeron conceptos diferentes para nombrar a la misma realidad del racismo. Fue el afro-estadounidense William Du Bois, quien con el concepto “casta de color” se convirtió en un clásico en 1935 mediante su obra *Black Reconstruction in America 1860-1880*; en ella señaló que la idea de raza y la esclavitud en los africanos fueron fundacionales y constitutivos para la industria y el comercio moderno²²⁰. En esta misma línea se puede citar también a Eric Williams, otro afro-trinitario con su obra *Capitalism and Slavery* de 1944, o a Frantz Fanon, quien formula la misma idea en su obra *Piel negra, máscaras blancas* publicada en 1952, también *Los condenados de la tierra*, de 1961, donde describe al racismo como la lógica subyacente a las relaciones de dominación y la forma en que la economía estaba fundada en el racismo²²¹. En las colonias, el hombre blanco era superior y el no blanco inferior, el blanco era rico y el no blanco era pobre; bajo esta lógica, el racismo se fue incrustando en las instituciones que hasta el día de hoy siguen vigentes, como lo aseguró Fanon desde mediados del siglo XX.

De esa forma, hablar de la raza como el principio organizador de la estructura moderna ya era un concepto que los marxistas negros venían construyendo, aunque parecía tener orígenes mestizos latinoamericanos como lo dejó entrever Aníbal Quijano al construir el concepto de la colonialidad del poder, sin embargo, dejó de lado las ideas del marxismo negro y ocultó a los verdaderos iniciadores. A esto se le puede llamar el racismo epistémico, como dice Ramón Grosfoguel²²², pues Quijano nunca reconoció sus fuentes originales, por lo que hubo un “extractivismo epistémico”²²³, en el sentido de apropiarse de las ideas epistémicas originadas en otros sujetos como la idea de colonialidad elaborada por los marxistas negros, como lo hizo Quijano.

El *extractivismo epistémico* del que habla Grosfoguel viene del concepto del *extractivismo cognitivo* elaborado por Leanne Betasamosake Simpson²²⁴ a principios del 2013, intelectual indígena del pueblo Mississauga Nishnaabeg, Canadá. Esta autora extendió la idea de

²²⁰ *Ibid.*, 15.

²²¹ *Ibid.*,

²²² *Ibid.*, 16.

²²³ Ramón Grosfoguel, “Del <<Extractivismo económico>> al <<Extractivismo ontológico>>: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo”, en *Tabula Rasa*, núm. 24 (2016), p. 126.

²²⁴ *Ibid.*, 131.

extractivismo económico a terrenos del conocimiento. Consiste en apropiarse de las ideas de los pueblos indígenas para subsumirlas al conocimiento occidental, y con ello les quitan su radicalidad política y cosmogonía crítica, es decir, extraen los conocimientos para mercadearlos, extraen sus ideas como extraen las materias primas para colonizarlas y llevarlas a la episteme occidental.

El motivo de este *extractivismo epistémico* es la depredación de ideas; consiste en apropiarse de los conocimientos indígenas para después llevarlos a la academia occidentalocéntrica y utilizarlas como capital simbólico. Bajo esta premisa el *extractivismo epistémico o mentalidad extractivista* busca apropiarse de las ideas tradicionales para hacerlos aparecer o simularlos como propios. Como fue el caso de Quijano, quien hizo creer que la colonialidad de poder era su idea, pero era los marxistas negros como ya se dijo. Todo este saqueo hecho a los pueblos, de sus conocimientos, sus materias primas, además de las tecnologías para beneficio de los hombres blancos occidentales, expoliándolos de sus recursos naturales y de sus conocimientos, para después devolverlas ya elaboradas con otro sentido, se convierte en despojo de su sentido crítico y su despolitización.

De acuerdo con todo lo que se ha referido acerca de la colonialidad de poder, a través de la idea de raza es que el más antiguo racismo/sexismo epistemológico, como lo dice Grosfoguel, inferioriza al hombre desde la postura de superioridad, calificando a los no blancos como no humanos o subhumanos, cercanos a la animalidad y faltos de racionalidad. Es importante destacar que el racismo epistemológico viene del pensamiento occidental, a través de los hombres blancos o de las élites masculinas, ya que raras veces se incluyen a las mujeres occidentales y, por obvias razones, tampoco incluyen a los intelectuales no occidentales.

El racismo, desde la perspectiva de Fanon, es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano, es decir, una forma de dominación por el “sistema imperialista/ccidentalocéntrico/cristianocéntrico/capitalista/moderno/colonial”, en palabras de Grosfoguel²²⁵, el cual se encuentra estructurado con una línea horizontal divisoria, arriba de ella se encuentran las personas reconocidas como seres humanos, mientras los que se

²²⁵ Ramón Grosfoguel, “El Concepto de <<Racismo>> en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?”, en *Tabula Rasa*, núm. 16 (2012), p. 90.

ubican por debajo de esa línea son consideradas como sub-humanos o no-humanos. Existen varios criterios para establecer la diferencia social por razas: el color, etnicidad, lengua, cultura o religión, pero es el racismo derivado del color de piel el que ha sido predominante en varias partes del mundo, sin embargo, no es el único, ya que la manera de enunciar el racismo visto desde una localidad se pudiera confundir como única y universal, lo que ha ocasionado problemas conceptuales y teóricos.

El racismo definido con base en diferentes criterios como la religión, étnica, cultural, lingüísticas o de color, con la metáfora de la línea divisoria de la sociedad, fue elaborado por Fanon, quien señala que esa línea jerarquizadora de lo humano no se localiza geográficamente, sino debe entenderse como una posicionalidad de dominación desde la que se asume la existencia de la zona del ser y la zona del no-ser. La raza, desde el punto de Fanon, es la línea divisoria que atraviesa las relaciones de poder, de superioridad y dominación sobre la inferioridad y ocurre en diferentes partes del mundo, aunque en cada zona del ser y del no-ser se viven de diferente manera, pues la opresión que se vive en cada zona es indiscutiblemente distinta, de acuerdo con el criterio que prive, ya sea por raza, clase, sexualidad o género.

Estas zonas del ser y del no-ser se viven tanto en el centro como en la periferia. Se puede ser inferiorizado tanto en la zona del ser como en la zona del no-ser; en ambos casos viven elites imperiales y oprimidos occidentales, como sujetos en un mundo colonial con sujetos oprimidos no occidentales, sin embargo, la distinción existente es cualitativamente distinta, ya que, según Fanon, los conflictos originados en la zona del ser no obedecen a criterios raciales, porque los sujetos cuentan con derechos, privilegios, de acuerdo a los discursos emancipadores que deviene de los procesos históricos como la ilustración, la negociación y resolución de conflictos, pero para los que se encuentran en la zona del no-ser los conflictos devienen de la opresión racial, ya sea de género o de clase y son gestionados a través de la violencia continua. Un ejemplo es el de un obrero en la zona del no-ser que arriesga su vida al intentar organizarse en un sindicato, ganando poco salario con muchas horas de trabajo,

mientras que un obrero en la zona del ser tiene mejores condiciones de trabajo por horas con salarios altos²²⁶. Esta es una diferencia fundamental.

Ahora se entiende con más claridad el principio organizador a través del racismo en la zona del ser y en la zona del no-ser. Entonces, las teorías generadas en diferentes zonas del ser y del no-ser son teorías críticas o pensamiento crítico, sin embargo, las elaboradas en la zona del ser son las no críticas y las cuales hasta hoy en día hemos bebido en las universidades, no obstante, las generadas en la zona del no-ser han sido excluidas como las teorías que proponen el marxismo negro, con esto quiero aclarar que no es cuestión de color, sino que existen blancos que piensan como negros, es decir, con conciencia crítica y que se han tomado en serio por ejemplo el colonialismo interno. Asimismo, existen negros que piensan como blancos pues, como ha dicho R. Grosfoguel²²⁷, el privilegio del pensar de los blancos ciega e imposibilita a entender la crítica desde los negros, esa crítica que nace desde la zona del no-ser como otra perspectiva epistémica y cuyas aportaciones deberían de estar en las universidades para romper con ese racismo epistémico y descolonizarlos.

3.2.2 Crítica al eurocentrismo

Por eurocentrismo se entiende al proceso histórico de construcción de conocimiento, es decir, la parte técnica en la que opera intelectualmente la realidad social. Con el mal llamado descubrimiento de América, Europa tuvo la posibilidad de convertirse en el centro del mundo y posteriormente del nuevo sistema mundo, según Dussel. En este sentido, el conocimiento generado particularmente por Europa en los planos económico, político, religioso, epistémico, cultural, etc., se volvería universal y, por tanto, se tomaría como verdad y conocimiento válido sobre los otros saberes particulares.

En el plano intelectual el proceso de la modernidad produjo conocimiento bajo el patrón de poder o colonialidad de poder que, según Quijano, se reconoce como eurocentrismo. La perspectiva del conocimiento que involucra al eurocentrismo es, de acuerdo con Dussel y Quijano, una actitud colonial, de superioridad heredada de la colonialidad de poder. Los Otros conocimientos que se encontraban en las particularidades dominadas fueron excluidos

²²⁶ *Ibid.*, 96.

²²⁷ *Ibid.*, 99.

e ignorados, pues fueron considerados como representantes de una etapa mítica, inferior y premoderna del conocimiento humano. Solo los conocimientos que generaba la élite científica y filosófica de Europa eran asumidos como verdaderos, por su abstracción del espacio y del tiempo y porque derivaban de los criterios de objetividad y neutralidad. La perspectiva de conocimiento estaba sustentada en el dualismo cartesiano y es lo que le permite aspirar en sus pretensiones objetivistas y universalizantes, es decir, válidas para todos. De la misma forma, las estructuras coloniales de poder permiten que se naturalicen las diferencias raciales y la profunda desigualdad que le acompaña.

El eurocentrismo es la forma extrema del etnocentrismo en la modernidad, lo que significa que se sobrevaloró la propia cultura y se subvaloró lo Otro. En esta creencia la cultura propia es el centro del universo y su superioridad es determinante, por lo que las otras culturas son inferiores. En esta tesitura, el eurocentrismo es una construcción ideológica en la que Europa es el centro de todo y modelo a seguir, sin considerar a los Otros/as y sus pueblos. El paradigma eurocéntrico, como lo llamaría Dussel, abarcaría más o menos el lapso del año 1300 al 1600. En esta época fue cuando la historia de Europa se dividió en tres edades como si se tratara de un ser humano: Edad Antigua, Edad Media y Edad Moderna, después toda la historia universal se encajonó en ese modelo europeo²²⁸.

Las críticas que se hicieron al eurocentrismo a mitad del siglo XX vinieron de las nuevas corrientes de pensamiento crítico en la sociología, historia, economía y filosofía para enfrentarse a la visión hegemónica de Europa. De allí surgieron, por ejemplo, la Teoría de la dependencia, la Teología de la liberación y la Filosofía de la liberación. En esta última Dussel ha mostrado una nueva visión de la historia, una historia mundial no universal como la de Hegel, en la que a través del modelo de historia universal legitimó el eurocentrismo y al mismo tiempo permitió que las culturas de otros pueblos de la periferia fueran olvidados y marginados. Por tanto, es importante que esta idea eurocentrista de la historia se deconstruya, se destruya y comience a construirse otra donde se incluyan las contribuciones y conocimientos de otras culturas para cambiar esa idea de que Grecia es el centro del mundo antiguo. Según Dussel, Europa se constituyó como centro a partir de 1492 con el *ego*

²²⁸ Damián Pachón Soto, "La crítica del eurocentrismo y el pensamiento emergente en América Latina", *Investigaciones en filosofía y cultura en Colombia y América Latina*, (2016), p. 81.

conquiro, para después constituirse en el ego cogito, a partir del llamado descubrimiento de América que en apartados anteriores se explicó.

Se podría decir del término eurocentrista que ya pasó por su utilidad histórica, sin embargo, es importante pensarlo hoy en día desde la perspectiva del fenómeno capitalista global, como proyecto dominador desde la política, la epistemología, la cultura y la economía con nuevos mecanismos de poder, es decir, como la acumulación global del capital concretamente en el capitalismo transnacional que forma una red económica.

3.3 Epistemología imperial y descolonización del conocimiento

Para saber cómo se podría descolonizar del conocimiento eurocentrista, primero debería analizarse lo que Fanon llama zona del ser y zona del no-ser, y el carácter del conocimiento que en ellas se produce. Un ejemplo es el pensamiento crítico emitido desde la zona del ser, pero recuperando la experiencia histórico-social del “Otro/a”, entre ese tipo de ideas se encuentran el marxismo, el posestructuralismo y el psicoanálisis, producidos desde la zona del ser con intención de universalidad, sin embargo, al ser elaborados desde esa perspectiva implícitamente ratifican la idea de que los habitantes de la zona del no-ser adolecen de una supuesta inferioridad racial y no describen críticamente los procesos de dominación y explotación de las relaciones de poder, económicas, políticas, culturales y epistémicas en la zona del ser y la zona del no ser. De esa manera permanece inalterable el racismo epistémico, como jerarquía de dominación colonial, que hace inferiores a los conocimientos producidos en las periferias, por los sujetos no occidentalizados e instalados en la zona del no-ser, y superiores a los conocimientos producidos por occidentales instalados en la zona del ser.

El conocimiento situado en la zona del ser y producido, ya sea desde el Yo imperial de derecha o vista desde el Otro oprimido de izquierda, pero ambos occidentales, son considerados universales y en todas las situaciones locales como válidos. Estos conocimientos son sin duda conocimientos de tipo universalista y, por ende, colonial, porque son producidos desde la zona del ser y porque no consideran los conocimientos producidos desde la zona del no-ser al suponerlos fuera de los esquemas universalistas, además de que en estos grupos de la zona del no-ser viven violencia racial producida por la dominación.

El problema del conocimiento, visto desde la teoría o pensamiento críticos, pero producido desde la zona del ser, es que no piensan los problemas vividos en la zona del no-ser, los conflictos propios de las culturas, como el de la violencia actual que atraviesa continentes. En este punto se busca argumentar que los problemas particulares de las distintas culturas de la zona del no-ser no pueden ser analizados exclusivamente con los lentes de las epistemologías de la zona del ser, ya que estas no viven los problemas de la zona del no-ser. Es cierto, sin embargo, que los filósofos y otros científicos han pensado los problemas que tienen en la zona del no-ser, pero vistos desde la experiencia histórico-social de la zona del ser, lo que quiere decir que el pensamiento crítico desde la zona del ser no puede ser universal, porque existen problemas particulares que hay que ser tratados desde esa realidad propia.

Por ello, querer analizar los problemas desde las teorías críticas de la zona del ser hacia la zona del no-ser es hacer colonialidad del saber, aunque esta sea de izquierda, lo que nos llevaría a pensar que aunque esta teoría crítica sea de izquierda y desde la experiencia del Otro/a, pero emitido desde la zona del ser, no quiere decir que se puedan entender verdaderamente los problemas de violencia que se viven en la zona del no-ser; por el contrario, cuando los sujetos coloniales que viven en la zona del no-ser consideran las teorías críticas de la zona del ser de forma acrítica se someten a una colonización mental que vuelve a reproducir las experiencias en las cuales se están luchando.

Las teorías críticas de la izquierda occidentalizada, de la zona del ser, podrían considerarse ciegas, aunque existan algunas excepciones, porque al visibilizar los problemas de opresión desde la zona del ser hacia la zona del no-ser existe mucha diferencia con la realidad que se vive de este lado; además, hacen ver al racismo epistémico como la aplicación de esas teorías críticas vividas en el norte global y aplicadas al sur global, y distan mucho de ser generadoras de cambios por no ser visibles a las experiencias sociales. Estas experiencias de las teorías críticas vividas en la zona del ser y aplicadas a las zonas del no-ser o sur global podrían no encajar dentro de sus marcos por ser hechas dentro de otra zona, es decir, meter una teoría que no está hecha desde los marcos sociales se considera desarticulada. En cuanto a la ceguera de no ver la experiencia de dominación y explotación, por parte de la teoría crítica

de la zona del ser hacia la zona del no-ser, es francamente un insulto al pensamiento teórico crítico de la zona del no-ser.

Por ello, la propuesta de la descolonización epistémica de la teoría crítica hecha dentro de la zona del ser habría que abrirle los ojos, es decir, hacerla consciente, descolonizarla para hacerle ver los problemas reales que se vive en la zona del no-ser; así mismo utilizar los conocimientos provenientes de las teorías críticas de la zona del no-ser para que en su conjunto se pudiera liberar a los sujetos coloniales de ese eurocentrismo y pueda existir una justicia que permita el cambio.

Capítulo 4. Ética, pedagógica, educación y proyecto de liberación

En este cuarto capítulo se reflexiona acerca de la dimensión de la educación, con ayuda de la pedagógica de Dussel, para buscar posibilidades en el acto educativo que coadyuven al proyecto de liberación por grupos de víctimas, quienes se encuentran bajo el sistema de dominación y quieren liberarse. También hay una aproximación a la pedagógica de Dussel, esto es, a la relación entre sujetos, como la base desde la cual pudiera pensarse un nuevo proyecto ético educativo en el que los actores de la acción educativa escuchen al otro/a mediante el método analógico o anadialéctico.

4.1 La pedagógica de liberación de Enrique Dussel

Según Dussel, se llama pedagógica a la rama de la filosofía que reflexiona el proceso pedagógico, es decir, las relaciones pedagógicas que entablan los sujetos que buscan enseñar o aprender algo. Con base en dicha definición no debe confundirse la pedagógica con la pedagogía, pues esta última se refiere a la ciencia de la enseñanza o aprendizaje. Por el contrario, hablar de pedagógica es hablar de una parte de la filosofía que piensa la relación cara-a cara entre sujetos²²⁹. Existen varios tipos de relación cara a cara entre sujetos, por ejemplo, padre e hijo, maestro y discípulo, médico con su paciente, político y ciudadano, entre otros, por lo que al realizarse el encuentro se genera una relación pedagógica, en la que uno recibe del otro y nace el acto educativo.

La pedagógica, como forma de relación y acto de reflexión, tiene su origen en la relación erótica del hombre y la mujer, pues de ella nace el hijo, el cual debe ser formado por los miembros de la pareja para integrarse en la edad adulta en la sociedad política.²³⁰ El asunto de la pedagógica es que tiene relación con la erótica y la política, al nacer en la primera y terminar en la segunda, porque el niño que de la casa va a la escuela en algún tiempo será adulto y pasará a su función erótica como hombre o mujer, a la vez que se incorporaría a la sociedad política.

²²⁹ Enrique Dussel, *La pedagógica latinoamericana*, Bogotá, Nueva América, 1980, p. 11.

²³⁰ Enrique Dussel, *Erótica y pedagógica: Para una ética de la liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Docencia, 2012, p. 487.

La pedagógica, entonces, une la erótica con la política, esto es, que el niño o la niña educados en las escuelas después serán padres al mismo tiempo que serán ciudadanos responsables. La pedagógica está en el pasaje de la erótica a la política²³¹, ya que es el camino que recorrerá todo sujeto, nacer, ser educado por sus padres, instruido por la escuela, se insertará a la comunidad, después será un humano que se casará y será partícipe de la comunidad política.

Los conceptos de erótica como origen y política como fin de la formación humana están, también atravesados por la economía de la pedagógica, porque el cara a cara en la formación de la pareja utilizó recursos, los cuales son también necesarios cuando nace el hijo, porque siendo ya padres buscarán el sustento para la familia y esta culminaría en la economía política, ya que la pedagógica dependerá de la familia, del Estado y de la cultura de la totalidad histórica. La pedagógica no solo se ocupará de la educación de los sujetos en los diferentes niveles de vida, sino de todas las áreas donde este se encuentre: como son las instituciones educativas, científicas, tecnológicas, medios de comunicación, etc.

Como puede verse, con base en este complejo concepto de la pedagógica, se revela que las relaciones que constituyen al hombre y a la colectividad son algo distinto de la pedagogía, pues los alcances de esta última se reducen a las relaciones y los elementos que intervienen en el acto educativo realizado en los espacios escolares; mientras la pedagógica, por su parte, es un camino que va de la erótica a la política determinado por la economía en el trayecto de la vida humana. La estructuración de la constelación de elementos inherentes a la pedagógica, sin embargo, adquiere formas diferentes de acuerdo con las condiciones históricas del lugar.

Por ejemplo, los hombres y mujeres que habitan Latinoamérica son, como dice Dussel, hijos de la malinche,²³² india que traicionó a su cultura madre, y de Hernán Cortés, el padre de la conquista, por lo que estos hijos no quieren ser ni indios ni españoles; se volverían hijos de la nada, porque rechazan la dominación del padre y a su traidora y dominada madre. El resultado de este proceso es que el hijo, el hombre nuevo de América Latina, no acepta la

²³¹ Enrique Dussel, *La pedagogía latinoamericana*, Bogotá, Nueva América, 1980, p. 15.

²³² Enrique Dussel, *La pedagogía latinoamericana*, Bogotá, Nueva América, 1980, p. 16.

dominación del poder en cuanto su madre traicionó la cultura y la olvidó; ese olvido que el padre tuvo hacia su mujer es el mismo que el hijo tiene por su cultura.

Esto significa que durante la conquista y la colonización el proceso erótico de los hombres y las mujeres fue de dominación, pues el conquistador ejerció su dominio sobre la india. El mismo proceso político permitió que el español encomendero violentara al indio y simultáneamente se diera la dominación pedagógica con el adoctrinamiento de la cultura de la cristiandad hispánico-europea, la cual se impuso a la cultura amerindia y rompió con el imaginario indígena. Cuando ese proceso se dio, vino el nacimiento de la dominación de la pedagógica hispánica; dominación ideológica creadora de una cultura mestiza que se fue introduciendo desde los catecismos, escuelas y universidades. Desde la cultura imperial dominante y con la cultura local dominada, se fue creando el imaginario de una cultura popular y mestiza que hacía ver al colonizado como un sujeto flojo, ladrón, ignorante y, por tanto, merecedor de castigos.

Con el tiempo, la pedagógica moderna ve al niño como huérfano, quiere educar al hijo-pueblo como un ser que no tiene condicionamientos, porque de tenerlos su acción dominadora tendría oposiciones. Los nuevos sujetos vistos desde la tabula rasa, dice Rousseau, sin cultura popular, son huérfanos, sin padre dominador y sin madre negada, de ahí que el padre sería remplazado por el padre-Estado, es decir, la dominación pedagógica, que mata toda cultura e instala en las mentes del hijo-pueblo una ideología burócrata, viene siendo, como Dussel lo explicó, un filicidio, cuando se mata al hijo o un plebicidio, cuando muere el pueblo, por lo que el Estado cumple con la función de los padres por medio del maestro que ocuparía el papel de los padres, porque estos podrían dañar las mentes de los hijos y así suplir con las debilidades que estos provean, así nace la institución pedagógica moderna, la escuela del Estado imperial para después pasar a la institución neocolonial que siempre negó lo distinto de los sujetos, es decir, de la cultura autóctona o indígena de la que devienen.

La pedagógica moderna o de dominación busca, en esos niños de las periferias, huérfanos neocoloniales para moldear sus pensamientos a su imagen y semejanza de dominación; como ahora lo hace a través de la televisión y de las redes sociales a fin de que las nuevas generaciones aprendan que el valor más grande es el que se mide en dólares, que lo más importante es el dinero y generar capital para ser felices; lo que aún se sigue dando en las

instituciones como las universidades donde ese pensamiento abunda con el discurso de los emprendedores. Superar esta pedagógica de dominación u ontología pedagógica solo puede hacerse con una pedagógica de la liberación, porque la primera considera al hijo-discípulo como un ente en el que hay que depositar conocimientos, actitudes, capacidades a partir del maestro. En este marco, la dominación encierra al hijo dentro de esa totalidad y lo aliena al discurso dominador, es decir, a “lo mismo” del padre, del maestro o del sistema que ya es.

Por el contrario, el proyecto de la pedagógica de la liberación consiste en abrirse más allá de ese proyecto ontológico vigente, en lograr una transmodernidad, donde el Otro/a es el hijo/a que se abre y constituye otro mundo, otro hombre o mujer, o mejor: el Otro/a. El hijo distinto, no diferente, alguien nuevo que ya no es huérfano como en el *Emilio* de Rousseau de la pedagogía vigente, sino que es el Otro/a de la pedagógica y que se rebela contra las pedagogías dominadoras donde los hijos son hijos de la nada. El Otro/a, resultante de la pedagógica de la liberación sí tiene madre india, la cultura popular que de ella ha nacido, y tiene padre colonizado, oprimido y asesinado por el español; además, el nuevo hombre tiene memoria para reflexionar sobre los orígenes de su situación, no como en la pedagógica del *Emilio* donde le quitan todo, a su padre, a su madre y su cultura.

Entonces, la pedagógica de la liberación es el cara-a-cara, el respeto por el Otro/a; la creación originaria, a lo que Dussel llamaría distinto, nunca “lo mismo”, es distinto en su sentido de novedad histórica²³³, que no vuelve a la ontología o la totalidad que un día lo dominó. Ese Otro/a va a ser un nuevo hijo/a que superó la muerte de la ontología de Parménides cuando dice que “el ser es, el no-ser no es”; o de Hegel cuando se dice que el Otro/a es algo nuevo, significa haber superado esa totalidad que lo había dominado y que le hace creer a través del padre-maestro-Estado que todo lo que le provee es bueno para él, sin conciencia crítica, es decir, impone su ideología a través de un ideal pedagógico del Estado neocolonial liberal, de tipo universal imperial.

Es indispensable pensar que la cultura popular que venía del Estado neocolonial totalizara al pueblo latinoamericano con sus métodos de violencia y, a la vez, esta conciencia se reflejara

²³³ *Ibid.*, 46.

en el hijo-pueblo a través de la represión que ejercía la pedagógica de dominación, como dice Dussel del complejo de Edipo, donde la violencia se dio cuando el padre-Estado sometió al nuevo hijo-pueblo y lo convirtió en el culpable de desear a su madre-cultura porque esta como mujer insatisfecha totaliza al hijo²³⁴, y en este sentido, la cultura popular totaliza al pueblo, porque el padre-Estado lo totaliza al mismo tiempo.

El discípulo, el niño/a o el Otro/a nuevo, que es el otro/a hijo/a del padre y la madre, fue el ser del anti Emilio, es decir, que ese niño no es huérfano, sino que tiene padre y madre aunque este padre es un represor, es el momento de reconocer que ese mundo fue colonial, que fue un pueblo de la cristiandad, que fuimos y que somos hijos de esa oscura historia, aceptando nuestros orígenes y al perdonar a nuestros padres podríamos ser un nuevo Otro/a distinto/a, al asumir esta fuerza del nuevo Otro/a, se podría comenzar una nueva esperanza, porque en ese asumir todas las historias de esa colonia podría liberar al Otro/a, al hijo/a, al pueblo.

La pedagógica en este sentido es esencial, porque busca del pasaje de la erótica, relación mujer-varón, hacia la política, relación hermano-hermano; una unión entre ambos sería la pedagógica, que busca crear la nueva comunidad, como el maestro que escucha, que oye la voz del Otro/a, este otro podría ser el hijo, el discípulo, la mujer, el indio, el bárbaro, el oprimido, que oye, y que podría ser el primer paso para la liberación, porque al escuchar al Otro/a en esa pedagógica, podría decir lo que necesita, lo que quiera, pero desde su exterioridad, es decir, desde otro mundo, este Otro sería capaz de expresar sus anhelos, esperanzas, sus proyectos y ser escuchados.

Escuchar al discípulo es el deber del maestro, es escuchar en el Otro/a-discípulo/a que habla su palabra; escucharlo hasta el cansancio es ayudarlo y liberarlo, creerle sus palabras como dijo Dussel creerle en la fe de su palabra²³⁵. La pedagógica va más allá de esa relación maestro-discípulo, pues abarca todas las relaciones entre los sujetos, como: médico-enfermo, abogado-cliente, periodista-lector, artista-espectador, filósofo-no filósofo, etc., que a su vez son relaciones pedagógicas, donde se escucha la voz del Otro/a y no solo busca su propio beneficio ni su propio proyecto personal, por ejemplo en el médico busca en su discurso

²³⁴ *Ibid.*, 47.

²³⁵ *Ibid.*, 50.

dominador promover su saber a través de la explotación de la enfermedad, olvidándose de que su esencia es que el enfermo recupere su salud, un ejemplo claro de lo que está pasando ahora en los hospitales, tanto públicos como privados, donde se busca explotar la enfermedad y sacar provecho.

De igual manera en las instituciones educativas, sobre todo en las universidades, donde para ingresar hay que pagar para tener acceso a la educación, pero entonces dónde queda el derecho a la educación promulgada en la Universal de los Derechos Humanos de 1948, específicamente el de la educación que el Estado debería garantizar para la formación de la personalidad autónoma, y ratificado en 1966 y en el que los Estados nacionales tiene la obligación de proveer educación a su población de manera gratuita²³⁶, entre otros derechos universales que tiene la población, la salud y la educación que son, contrariamente, unos donde la ganancia va primero.

La pedagógica busca en su esencia el servicio hacia el otro/a, hacia el necesitado, pone su saber hacia el servicio del otro/a. Que su saber ayude al Otro/a, desde su escucha, ya no desde el proyecto personal, sino desde su silencio para liberarlo. Sin embargo, en estos tiempos donde la herencia de la historia no ha sido buena con el Otro/a, con el discípulo/a, se enfrenta con la sociedad que manifiesta corrupción, inseguridad, opresión de unas clases sobre otras, pero de entre los jóvenes con conciencia y autoconciencia realizan estudios sobre estas situaciones. Por ello, estos jóvenes sujetos conscientes son los que se forman en las universidades, porque es ahí donde se pudiera comenzar la crítica social, donde nacen esas nuevas generaciones que van a criticar ese sistema, que en su pedagógica dominante van a intentar callar y suprimir, con desapariciones, asesinatos, o torturas, pero al intentar callarlo, no escucharlo, la dominación tarde o temprano se volverá contra el padre-Estado opresor, porque este no escucha la voz del estudiante, del joven, quien quiere que lo escuchen, y en esa pretensión pondrá al sistema en crisis, porque el Estado-padre o adulto pensará que la juventud pone en peligro su sistema, pero ese sistema es el dominador y represor y querrán eliminar a todo lo que se interponga frente al sistema.

²³⁶ Jenaro Reynoso Jaime, "Derechos humanos y necesidad de educación histórica", en María del Rosario Guerra González (Coord), *El "fenómeno de los derechos humanos", en la universidad y la educación*, México, Torres asociados, 2019, pp. 81-82.

Ahora vamos a la inversa, el maestro, Estado-padre es el Otro, y el discípulo, alumno, joven, es el que se encuentra en la totalidad, en el mundo como lo conocemos, pero este alumno, discípulo o joven ya no es huérfano, y es el que tiene que callar para escuchar ahora al maestro, Estado-padre, porque en este escuchar logró salir de ese sistema opresor, a partir de las interpelaciones que él hacía y fue que éste pudo situarse en esa Exterioridad, en ese afuera del sistema de la totalidad, convirtiéndose en el Otro/a del discípulo/a.

Ahora el Otro/a que es el maestro/a, puede hablar para anunciarle el camino crítico al discípulo, es decir, desde su voz crítica mostrarle su propia realidad para llevarlo hacia el futuro, en este sentido, el maestro busca darle al discípulo, alumno, joven, nuevas formas, nuevos procesos críticos, nuevas se refiere a lo que ya era el discípulo, alumno, joven, que era lo nuevo, lo que ya era. Lo que el maestro, padre-Estado, va a proponer en este nuevo camino, es el sentido crítico a través de la pedagógica, porque le ayuda a discernir lo que el sistema dominador le ha metido en su cabeza y lo niega como algo nuevo, y porque en esa alienación se afirman como lo mismo del sistema dominador.

Entender lo que el maestro padre-Estado le puede dar al alumno, discípulo, joven o pueblo, la capacidad de discernir entre lo que el sistema dominador le ha dado por más de un centenar de años a un colonizado, poniéndole mascarar a un rostro bello y autóctono, al Otro/a, y mostrarle distancia, hacerle ver que la Alteridad debería de ser valorada y esa es la tarea del maestro²³⁷.

En este sentido el maestro no busca un contrato pedagógico como en el Emilio, en el que el alumno debería de obedecerlo, aquí se trata de escuchar al alumno de lo que ya es, porque éste tiene su cultura, la cultura que la madre le ha dado y es único como Otro/a, una historia nueva, la que a través de la pedagógica va recordando y se irá definiendo como algo distinto desde su particularidad y que había sido negada y reprimida. La pedagógica latinoamericana por medio de escuchar la voz de todos y todas y sobre todo de los que se encuentran en situación de marginalidad y que quieran hablar desde su sufrimiento, pero con esperanzas de ser escuchados.

²³⁷ Enrique Dussel, *La pedagogía latinoamericana*, Bogotá, Nueva América, 1980, p. 54.

4.1.1 El proyecto pedagógico desde lo ético

El proyecto pedagógico se va formando en el tiempo y puede operarse desde la intención de dominación o de liberación; no depende de sus métodos pedagógicos, sino desde su fundamento ontológico. De forma inversa, todo el sistema pedagógico depende de su proyecto, porque es ahí donde se encuentra su fundamento ontológico, que viene siendo el ser de una totalidad dada, la cual se refiere a la totalidad del sistema vigente o una futura y esta obedecería al proyecto de liberación.

Por otro lado, la eticidad se refiere a la metafísica del proyecto del Otro/a. La eticidad del proyecto pedagógico significaría hablar de la disyuntiva de la meta de la educación: si busca negar al hijo-pueblo o afirmarlo en su exterioridad. Reconocer la eticidad como meta educativa y el proyecto como fundamento permite juzgar si los proyectos de los sistemas pedagógicos buscan una educación para la liberación o dominación de la sociedad. Regularmente, las personas que proponen los programas educativos son científicos en pedagogía o burócratas que nunca piensan la esencia de la educación, sino que casi siempre buscan ingenuamente promover el proyecto de la cultura imperial europeo-norteamericano.

En este claro proyecto que fundamenta su cultura imperial pretendida como universal, como una cultura nacional que no es nunca la popular, esta sería una cultura ilustrada de la élite neocolonial o una cultura de masa alienante, tanto del centro como de la periferia y un poco de cultura popular. Todo esto es parte del sistema de la totalidad pedagógica dominante, la cultura nacional, aunque es equivocada, resulta de importancia, aunque contradictoria, porque puede ser dominadora o liberadora para la comprensión del nacionalismo. Por el contrario, la cultura popular podría ser el punto fundante en la pedagógica de liberación, porque en ella puede estar el fundamento del proyecto de liberación, ético, humano y alternativo.

Por otra parte, el proyecto de totalización pedagógica es un proyecto de dominación y éticamente perverso, porque es un proyecto donde el padre dominador somete a su hijo y a los hijos de otros/as, sin embargo, se busca otra forma pedagógica de la no dominación, que podría ser el proyecto liberador, el que escucha la voz de su hijo/a y se le deja ser como otro/a distinto/a y respetar su alteridad, porque en ese proyecto pedagógico de dominación se trata al hijo-pueblo como un educado en “lo Mismo” del sistema totalitario, producto de

violencia, de conquista, de represión hacia el Otro/a, ya que al repetir las ideologías del sistema dominante, comportamientos predeterminados, con valores y símbolos del proyecto ontológico, dan como resultado un mundo dado, es decir, un mundo cultural dominante, o como dice Dussel una cultura *vigente y dominante*²³⁸, lo que provoca la totalidad de la población del sistema dado.

La cultura del mundo imperial es hoy la del europeo-ruso-americano, que impone su visión a las naciones periféricas y las corrompe. En relación a eso, es que la cultura de masa se origina desde el centro, pero no es la exterioridad de toda la población o cultura popular, sino que es una parte del pueblo concreto porque tiene en su introyección comportamientos del sistema dominador y también del Otro y esto lo hacen a través de los programas de televisión pagados por las oligarquías neocoloniales, con ello se quiere indicar que, por medio de esa televisión es que se habla de una creación, es decir, que estos grupos de la cultura imperial crearon una cultura popular y por medio de sus ideologías crearon una dominación política.

El padre domina al hijo en “lo Mismo, el Estado domina al pueblo; el primero lo separa de su madre, el segundo de su cultura popular, por ello es que en la cultura nacionalista vive una constante contradicción; esto es lo que Dussel decía, citando a Hegel; es lo que denominó la “Sociedad civil”²³⁹ una constante contradicción, por un lado la cultura imperial superior y a la vez universal y por el otro que eran algo distinto como exterioridad, desde sus valores originarios, estos se encontraron y siguen encontrándose en esa disyuntiva entre la cultura ilustrada y la cultura popular y a eso Dussel lo llamó cultura de masas, en tanto que participa la élite *culta* como el pueblo originario. En esa cultura de masas es que se da la “identidad universal” o “unívoca” que se ejerce mediante esos mecanismos pedagógicos de dominación y que manipulan la opinión pública.

Existen una serie de proyectos pedagógicos inscritos en las leyes de educación, pero esos proyectos políticos-pedagógicos indican opciones o modelos de índole global, es decir, proyectos en lo que los Estados asumen como ideologías, lo que nos resulta en un modelo de dominación. En cambio, en un modelo de proyecto pedagógico de liberación podría cambiar

²³⁸ *Ibid.*, 74.

²³⁹ *Ibid.*, 75.

ese estado en una fuerza creadora de todo hijo/a, discípulo/a, joven o pueblo, aquí se respeta su alteridad desde la cultura popular, porque es allí donde se encuentra la resistencia del Otro/a, del oprimido/a, contra la cultura imperial del opresor. La cultura popular podría tener dentro de sus entrañas el proyecto liberador, el proyecto pedagógico nuevo.

No obstante, ese proyecto como un modelo ha sido manchado por la cultura de masa del sistema y no podría dar ese paso hacia la liberación, se necesitaría una nueva fórmula, que sería una nueva cultura liberadora o una cultura revolucionaria para poder salir de ese estado de opresión, pero que esté situado en el seno de su pueblo, de su cultura popular, dándole espacio a la educación, como una forma de diálogo, en su sentido crítico y participación activa y creadora, donde pueda ser considerada en la organización escolar como función social de responsabilidad comunitaria, así como una redefinición para el caso de la universidad, que ésta tenga un sentido más crítico, ético y político, con sentido social, como lo expresó el profesor Jenaro Reynoso²⁴⁰ al señalar que la formación en la universidad, en algunos casos de investigadores, si se crea ese pensamiento crítico, pero solo para sí mismo, en el sentido de una experiencia liberadora, sin embargo, esta no es comunicada a los sectores sociales, bajo este argumento es que la universidad debería abrirse a los sectores sociales para que pueda cumplir con esa función social, proyectándose hacia la comunidad y estar al servicio del pueblo.

4.2 El momento analéctico crítico propuesto por Enrique Dussel

El momento analéctico crítico se logra por la libertad humana, por esa peculiaridad que posee, en la que aporta una historia, una cultura desde su libertad. Analéctico indica el hecho real humano y se sitúa en ese más allá (aná) del horizonte de la Totalidad. El momento analéctico se abre al Otro/a como otro/a, desde la exterioridad, es decir, ese Otro/a que se encuentra afuera de la totalidad, por ello, es un camino nuevo, el de la exterioridad del otro/a, es un método por práctico y no solo teórico y, en este sentido, es la ética que lo hace humano, porque posee libertad, que en la praxis de liberación tiene las condiciones para comprender

²⁴⁰ Jenaro Reynoso Jaime, "De la naturaleza a la naturaleza: movimiento recursivo y función de la ciencia histórica", en Sergio González López (Coord), *Universidad: Humanismo, interculturalidad, sustentabilidad y colaboración*, México, Torres asociados, 2021, p. 130.

la interpelación del otro/a por el que accede a esa exterioridad y eso también es condición crítica.

El momento analéctico es crítico, porque no niega a la dialéctica, sino que la asume, la complementa, la subsume diría Marx y le da su valor real. Los otros métodos pueden caer en el cientificismo, porque el método científico puede reducirse a lo fáctico natural y éste a lo lógico o matemático, llegando a un peligroso cientificismo. Por tanto, el momento analéctico se afirma en la exterioridad que superaría al sistema de la totalidad, porque se encuentra afuera y le permite realizar lo nuevo, lo que para el sistema le es imposible. En esta afirmación desde la libertad incondicionada es que surge esa superación como innovación.

Para analizar en qué consiste el momento analéctico, es menester indicar que ahora se tratará de un método esencial en toda la filosofía y ética de la liberación. El método más conocido y utilizado en la filosofía y en la ciencia es el método dialéctico u ontológico, que precisamente habla sobre el horizonte del mundo, la comprensión del ser y más propiamente el pensar esencial heideggeriano o también llamado de la identidad del concepto en y para sí como idea absoluta en Hegel: “el pensar que piensa el pensamiento”²⁴¹. El significado que tiene la dialéctica hegeliana es que ésta se muestra como un pasaje de una totalidad a otra totalidad. Pero para pensar más allá de lo dialéctico ontológico, la Identidad o Totalidad, se pretende avanzar hacia un momento antropológico en el que permita afirmar un pensar filosófico, metafísico, ético o alterativo.

Entre el pensar de la totalidad heideggeriana o hegeliana, en el que uno menciona la finitud y el otro el absoluto, así como la revelación positiva de Dios en la palabra teológica, es decir, de fe, se quiere demostrar que la fe puede ser una posición antropológica, un pensar en el que se podría afirmar el descubrimiento del otro/a, el cara-a-cara antropológicamente, esto es, entre los sujetos, por ejemplo: la erótica en relación de varón-mujer, de la pedagógica de padres-hijos, y el de la política hermano-hermano y por ello hay una filosofía en la revelación y fe antropológica, esta se encuentra entre la ontología dialéctica de la totalidad y la teología de la fe sobrenatural.

²⁴¹ Enrique Dussel, *Para una ética de liberación latinoamericana*, Tomo II, Argentina, Siglo XXI, 1973, p. 156.

En este momento se estaría hablando de una analéctica pedagógica de liberación, de una ética antropológica o una metafísica histórica en palabras de Dussel, que no sería ya una ontología de la Identidad o la Totalidad, sino más bien, de que las personas son distintas. Han existido críticas a la dialéctica hegeliana, como las de Feuerbach, Marx y Kierkegaard, así como también a la ontología heideggeriana como la de Levinas; pero Dussel busca el camino para superarlos, desde América latina y menciona que ellos “son la prehistoria de la filosofía latinoamericana”²⁴², ya que no se podía contar con el pensamiento europeo de Kant, Hegel o Heidegger, porque estos nos veían como objetos o cosas en su mundo, y tampoco podíamos contar con el pensamiento imitativo de los pensadores de América latina, porque su filosofía era inauténtica, y que decir de los críticos latinoamericanos de Hegel que también eran inauténticos.

Según Dussel, que fue uno de los que propusieron este nuevo método analéctico, los únicos críticos reales del pensamiento dominador eran algunos europeos nombrados arriba y los nacidos en los movimientos históricos de liberación en América latina. La superación que hace Dussel a la ontología dialéctica de la Identidad del ser y del pensar se da a través del escuchar la palabra provocante del Otro/a, oprimido latinoamericano en la Totalidad, y de esta manera es que nace la filosofía latinoamericana analógica.

Es pues, un redescubrir al hombre o mujer encerrado en su solo pensar para pasar a la existencia, lo sensible, lo corporal, carne, como lo había negado Descartes. Por lo tanto, la existencia es percibida y no pensada, eso es realidad y esa realidad es un humano para otro humano, porque su esencia es la comunidad, una comunidad donde se pueda dialogar un yo y un tú, esa es la existencia real. En este punto el joven Marx lo describió no solo como “lo sensible” y más allá de la razón, sino como “lo producido” más allá de la mera sensibilidad, es decir, que la realidad no es lo dado, sino que hay que producirlo, esto es, por el hombre para que se dé, hay que trabajarlo.

En ese sentido, la superación radicará en repensar todo desde Latinoamérica y desde la analogía; esta superación vino de la mano de Levinas con su obra *Totalidad e infinito*, donde

²⁴² Enrique Dussel, *Para una ética de liberación latinoamericana*, tomo II, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973, p. 156.

habla del cara-a-cara, en el que el rostro del otro/a es el que lo interpela, donde el hombre se revela y habla; este es el momento antropológico y se encuentra más allá del pensar, del *logos* o más allá del fundamento, de la identidad; sin embargo, es aquí donde Dussel ve la limitación de Levinas y es que éste Otro es “absolutamente” otro, entonces este tiende a la equivocidad, donde no se podría comunicar, no obstante, este Otro/a pudo ser un indio/a, un africano/a, un asiático/a o un latinoamericano/a, con respecto a la Totalidad europea y que con el tiempo podría llegar a comunicarse.

Hablar del método analéctico es hablar del Otro/a como un ser libre, como un más allá del sistema de la Totalidad, sin embargo, hablar del método dialéctico, se refiere al camino que la Totalización hace en ella misma, desde sí y para sí, es decir, hacia “lo Mismo”, pasaje de una totalidad a otra totalidad. En cambio, el camino analéctico es un pasaje que atraviesa esa totalidad y ve al Otro/a para servirle, en este momento según Feuerbach citado en Dussel, habló de una “verdadera dialéctica”, entonces “hay falsas” en donde dijo que esa verdadera dialéctica parte del diálogo del Otro y no del “pensador solitario consigo mismo”²⁴³. Luego entonces, la dialéctica se apoya de la analéctica convirtiéndose en una ana-dia-léctica, por ello, hay que ver la educación desde la analéctica, donde se escuchen todas las voces, en un diálogo de ida y vuelta, desde un sentido crítico y así se pudiera ir hacia transformaciones sociales.

La analéctica del Otro/a antropológico busca no solo al Otro/a sensible, sino que en esa realidad fáctica pone al servicio del Otro/a su trabajo, a dicho de Marx, de modo que esa analéctica antropológica es una economía y así una erótica, una pedagógica y una política. Cuando la analéctica dice hablar del Otro/a no se refiere a un solo hombre o mujer, sino que está hablando de una comunidad, de una familia, de un pueblo, o de la humanidad, más allá del Otro absoluto, porque este rostro del Otro/a Dussel lo llamó un aná-logos, que indica que “él es ya la *palabra* primera y suprema, es el gesto significativo esencial, es el contenido de toda significación posible en acto”²⁴⁴. Cuando Dussel habla de significación antropológica del Otro/a, es ahí donde se encuentra su aportación latinoamericana, el rostro del pobre

²⁴³ *Ibid.*, 161.

²⁴⁴ *Ibid.*, 162.

indio/a dominado/a, del mestizo/a oprimido/a, este es el tema de la filosofía latinoamericana.

En seguida se pretende resumir de manera general el camino que recorrió Dussel para entender eso a lo que él llamó analéctica y como ésta pasó de la dialéctica en términos negativos hasta la analéctica en términos de una dialéctica que él llamó positiva. Primeramente, el discurso filosófico se origina en la cotidianidad óntica de la existencia de estar en el mundo, dirigiéndose dialécticamente y ontológicamente hacia el fundamento; posteriormente, desde la demostración científica epistémica, los entes se muestran como posibilidades existenciales, en donde la filosofía se proyecta como ciencia en relación de lo ontológico sobre lo óntico, es decir, que lo óntico se refiere al ente, al universo de los entes, a las cosas en su contemplación, donde el ente se ve desde afuera y lo ontológico se refiere al ser, a ese universo del ser, según Heidegger.

Lo ontológico es la interpretación que hace el hombre sobre las cosas y su esencia, sobre el ente visto desde adentro del mismo. Entre los entes hay uno que es irreductible, que es el rostro óntico del Otro y va más allá del mundo del ser. Pasar de la Totalidad ontológica al Otro como otro/a es analéctica, un pasaje de la Totalidad negativa, porque no puede pensar de otra forma y no existe posibilidad alguna de que pueda pensar positivamente desde sí misma, sin embargo, pensar la totalidad en lo positivo es pensar la posibilidad de la revelación del Otro/a desde el Otro/a; esa revelación del Otro/a en su primer momento cuestionó en el nivel ontológico, para después recrear un nuevo momento que ya es ético, permitiendo a partir de ahí las posibilidades como praxis analéctica que va más allá de ese orden ontológico y que este avanzará como servicio y a hacia la justicia.

La característica principal del método analéctico es la de ser intrínsecamente ético y no teórico, como lo ha dicho la ontología de la dialéctica, en este caso el admitir al Otro/a como otro/a es ya una opción ética. La ética se encuentra dentro del hacer analéctico, en este sentido es negarse como Totalidad y afirmarse como finito o, como lo ha dicho Dussel, ser ateo del fundamento como Identidad, esto es, que niega la Totalidad para situarse en el cara-a-cara desde un sentido ético y dejar ser al otro/a como Otro/a.

Escuchar o saber oír es el primer paso del método analéctico, que se da a través de la historia, en el proceso práctico de la liberación, en donde la interpretación de la palabra que se dice en la historia es ya la posibilidad del que la interpreta y se pone al servicio. El pensar analéctico es el pensar de los oprimidos, el del Otro/a que se encuentra afuera del sistema de la totalidad y tiene posibilidades de crear lo nuevo.

Pero para pensar cómo lo analéctico puede devenir de lo analógico, hay que decir lo que significa. Desde el punto de vista de la Totalidad *lógos* significa: co-lectar, reunir, expresar, definir en el sentido griego originario y que Heidegger ha redescubierto. Sin embargo, la palabra *lógos* traduce al griego el término hebreo *dabar* que significa: decir, hablar, dialogar, revelar, al mismo tiempo: cosa, algo, ente. Es por ello, que *lógos* es siempre unívoco y *dabar* es análogo²⁴⁵.

La analogía es siempre analógica. Existen dos formas de ver a la analogía del ser y el ente, uno desde la diferencia como ontología y ver a la analogía del ser mismo como alterativo situado en su distinción, más allá de la meta-física u ontología. El ser mismo es analógico, pero no ya diferentes sino distintos. Como Aristóteles en la analogía ontológica, en donde dice que el ser se predica de muchas maneras, pero todas estas maneras tienen un solo origen. Así mismo se plantea la analogía en Kant y Hegel desde la subjetividad moderna o Heidegger desde la ontología.

En la palabra analogía en sus diferentes formas ya no se usará diferente sino diversa, diversas formas de analogías ónticas, en las que el ser no se manifiesta como los géneros. Los géneros se diferencian en especie gracias a las diferencias específicas. Por ejemplo, el género de animal mamífero se relaciona con muchas especies, como el lobo y el coyote comparten el género, pero son de diferente especie, sin olvidar que el nivel de los géneros y de las especies es óntico. Los entes son los que coinciden en los géneros y especies. Sin embargo, el ser se encuentra más arriba de los entes y se va a encontrar en un nivel diverso, ontológico.

La palabra ser, en cuanto ser, es idéntico así mismo, es Uno y “lo Mismo”. El ser analógico es expresado de muchas maneras, según los griegos, con diferencia ontológica tanto del ser

²⁴⁵ *Ibid.*, 164.

con respecto al ente, pero éste no pasa a la totalidad ontológica porque es idéntica y es unívoca.

En cambio, la diversidad del ser tiene otra significación y es distinta, o “dis-tinción meta-física” como la nombró Dussel. Se trata de que este ser se puede decir de distintos modos, y que no agota los modos de decir o ejercer el ser en la Totalidad, sino el ser como libertad del Otro/a. El ser analógico del Otro/a como alteridad es gracias a la distinción que origina su revelación. Esta revelación del Otro/a es la que se entiende en la semejanza porque no se llega a interpretar por lo profundo de su origen distinto, es decir, que no solo tiene uno, sino distintos modos de interpretarse.

Hablar de analogía es hablar de muchos universos, muchos pensamientos, esto es pluriversidad y es que en la analogía que describe Dussel se encuentra esa diversidad que existe entre la univocidad universalista y la analogía pluriversalista. La univocidad universalista hace alusión a la identidad/diferencia y la pluriversidad de la analogía a la semejanza/distinción, que busca esta última un diálogo con otras culturas y que cada una de ellas tenga esa pretensión de verdad y con ella la validez²⁴⁶ que tanto buscan los grupos o las comunidades que se encuentran en discusión para que puedan llegar a acuerdos, mediante el consenso en condiciones de simetría, es decir, que cada uno de los miembros tengan las mismas oportunidades y condiciones de argumentación.

En este caso no se trata de que existan muchas verdades, sino de que cada argumentante o miembro de esa comunidad de comunicación tenga diversas interpretaciones semejantes, comunes entre los miembros, pero nunca idénticas en esa realidad que viven los miembros de esa comunidad. Por esto, es que la educación desde este marco referencial ayuda a entender porque hay que escuchar a todos los estudiantes, maestros y todos aquellos que se encuentran en las instituciones educativas, porque existen muchos pensamientos, un pluriverso de mundos, con distinciones en su pensar, pero hablando y dialogando se pudiera

²⁴⁶ La validez en este caso no es lo mismo que verdad, esta última hace referencia a la subjetividad de lo real, es decir, a lo que es la realidad, como dijo Dussel a la actualización de lo real en mi cerebro. En cuanto a la validez hace referencia a la comunidad de comunicación y su consenso, el aceptar o no por parte de los argumentantes de que se apruebe o no dicho argumento.

llegar a acuerdos que permitan siempre mejorar la educación y, por ende, las situaciones sociales.

4.3 Pensar una lógica de la filosofía de la liberación: analogía/método de liberación

Para comprender un poco más de lo que trata la analogía hay que decir que actúa entre dos términos: en lo semejante, pero no idéntico, y en algo que es distinto, pero no diferente. Existen tres conceptos que, según Dussel, hay que reflexionar: diferencia que hace referencia a la identidad unívoca; la distinción que hace referencia a la semejanza analógica y a la diversidad que indica lo desigual de los conceptos antes mencionados.

En cuanto al concepto de la diferencia que corresponde al de la identidad, se podría decir que las personas que pueden pensar idénticamente, sino por semejanza, en el sentido de lo que se habla, porque en el mundo de los sujetos podrían tener significados distintos y, por lo tanto, semejantes y esto llevarlos a la comprensión de lo que se dice.

Así pues la univocidad supone la reducción de lo que se diga y la equivocidad es más bien ambigua, es decir, que no tiene significados comunes, por esto es que la analogía va a dar equilibrio a estos dos conceptos y a posibilitar la comunicación entre las personas con mayor flexibilidad y riqueza en los diálogos entre mundos y realidades humanas construidas a través del tiempo, es decir, que cuando se den estos diálogos, con el tiempo se irán ampliando y lo común o semejante va ir creciendo por ese diálogo y el significado de las palabras se van abriendo hacia el Otro/a, esto es, hacia los sujetos que nunca habían sido escuchados. Ni la univocidad de la identidad que precisa las diferencias, ni la incomprensión de la equivocidad, sino más bien, el polisémico lenguaje de la analogía que se acerca a las personas bajo la semejanza y que permite un consenso con respeto y tolerancia de sus distinciones analógicas del Otro/a.

En este sentido es que la lógica que ha llevado la Totalidad con identidad/diferencia unívoca se le encara con la lógica de la alteridad de semejanza/distinción analógica, lo que se expresa en todo diálogo interhumano es que la razón unívoca de la modernidad se le confrontará con la razón analógica que busca un diálogo entre culturas.

Y es que es tan necesario analizar la posibilidad de un diálogo entre culturas, es decir, en situaciones cotidianas, así como en casos críticos, en donde se busquen los medios para dialogar y superar esa forma de univocidad del eurocentrismo moderno para ir hacia una descolonización epistemológica, en donde una de esas posibilidades sea la lógica de la analogía, que no es más que ir aclarando las diversas distinciones analógicas que tienen los analogados.

Por esto es por lo que hay que pensar en esta lógica de la analogía como el método de la filosofía de la liberación y hablar de ella, como lo ha venido haciendo desde finales de la década de los sesenta Enrique Dussel, con su crítica a la totalidad y con ello a la identidad que veníamos expresando a lo largo de estos párrafos. “La identidad se da como totalidad de las diferencias internas”²⁴⁷, esto es, que la totalidad como identidad tiene en ella las diferencias y estas diferencias nunca reconocerán la alteridad del otro/a con respecto a la identidad, porque para esta siempre será la misma que para las diferencias.

Entonces, los elementos identidad/diferencia serían los que componen la univocidad como el todo significado²⁴⁸, en cambio, la semejanza/distinción sería lo común de la analogía. En la lógica de la univocidad el ser es “lo mismo” y los entes son sus distinciones, modos distintos de predicar “lo mismo” o el ser, que vienen siendo la identidad, aunque esta también se ha dado a lo largo de las ontologías de pueblos originarios de América, en las culturas indostánicas y chinas como tradiciones unívocas²⁴⁹.

El pensar la analogía como método para resolver los problemas, en este caso los problemas educativos y éticos, es necesario pensar en esta cultura de liberación a través de lo analógico, para poder utilizar el diálogo entre mundos diversos, con sujetos de diversas culturas y entrar en comunicación, ya que como personas que nos encontramos en diversas culturas, por las familias de dónde venimos, las comunidades diversas, etc., es que la analogía nos pudiera ayudar, porque el pensar en esa diversidad de pensamientos es que se debe de considerar la semejanza, es decir, lo común entre los mundos polisémicos y buscar lo que nos provoque

²⁴⁷ Enrique Dussel, *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*, Madrid, Trotta, 2020, p. 61.

²⁴⁸ *Ibid.*

²⁴⁹ *Ibid.*, 62.

similitudes en esos diálogos, ya que en la identidad es más bien una forma monosémica, que va en un solo significado, en un solo sentido; caso distinto de que podría darse entre las personas de diversas culturas, pues es difícil pensar en un solo significado.

Considerar la analogía en las prácticas comunicativas es pensar en la diversidad pluriversal, esto es, que cada cabeza es un mundo y que cada vez que este diálogo se prolongue más se hondará en la semejanza de cada distinción que surja durante ese diálogo. Las distinciones que se vayan dando con otras distinciones no quiere decir que el diálogo se convierta en una situación equívoca o ambigua y que no se puedan entender, sino más bien en una distinción analógica que tiene semejanzas con las restantes distinciones, ni lo equivoco que no se pueda encontrar semejanza por las culturas de dónde vienen.

El pensamiento centroeuropeo o anglosajón siempre se ha definido dentro de la univocidad de la identidad/diferencia, esto, según Dussel, debido a la creciente secularización y a que el ser del creador desaparece del horizonte de la reflexión filosófica, por tanto, la analogía ya no cuenta como tema de relevancia dentro de la comunidad filosófica ni para los europeos ni para los norteamericanos²⁵⁰.

La analogía ya no es tocada más dentro de los cánones de filosofía, hasta que la filosofía de la liberación la retoma a partir de la alteridad y nos habla del Otro/a, que va más allá de la totalidad del mundo actual de Heidegger y Hegel, va hacia el mundo que Levinas propone con su obra de “Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad” y que trasciende el mundo de Heidegger y de la ontología.

Aunque esta obra de Levinas pareciera situarse más allá del ser de Heidegger, se topa con la infinita distancia de la incomunicabilidad, cuando los humanos de una cultura no podrían comunicarse con otros humanos por ser como dice Levinas: “absolutamente otros”; este hecho va a servirle a Dussel y va a ir en busca de la lógica de la analogía, que le ayudaría a interpretar y matizar al absolutamente otro, y comprender a través de la analogía esas semejanzas que pudieran encontrarse en el decir del Otro/a, porque en este sentido, el decir

²⁵⁰ *Ibid.*, 66.

en la palabra, y el escuchar, es donde se da el inicio de la alteridad, y este alter nos habla del Otro/a que va más allá de la totalidad del mundo en el sentido heideggeriano.

La analogía de la que habla Dussel permite que el que interpela con palabras pueda llegar al que oye y este lo pueda interpretar por semejanza con lo dicho por el Otro/a, de acuerdo con las vivencias y las experiencias del que escucha. En el Otro/a sus significados pueden o tienen distinciones con las palabras del oyente, sin embargo, gracias a la analogía este diálogo se puede ir aproximando al significado por semejanza con el diálogo mutuo y llegar a lo común. Este significado es lo que Dussel llamó la analogía de la palabra o analogía verbi, porque en cada grupo de dialogantes entre participantes distintos y de diversos campos de acción se pueden entablar diálogos y ahí se ve la analogía y no la identidad unívoca²⁵¹.

A esto también lo llamó Gadamer, citado en Dussel, “fusión de horizontes”²⁵², que no es más que el proceso de *crecimiento de la semejanza*, que comienzan en un principio con menor comunicabilidad y conforme el diálogo se da, va aumentando la semejanza o común de los mundos distintos, pero nunca se dará la identidad plena entre los participantes, porque estos siempre permanecerán distintos analógicamente, es decir, que en esta comunidad de dialogantes de mundos distintos se irán convirtiendo en una comunidad en la semejanza, en un mundo pluriverso, en los límites de la equivocidad de la indiferencia del Otro/a y la dominación de la identidad, porque en este círculo identidad/diferencia los dialogantes son subsumidos por el dominador que impone su verdad idéntica, unívoca y con pretensión de universalidad²⁵³.

Por todo lo dicho es que la analogía es necesaria en los círculos de diálogos de cualquier espacio de las experiencias humanas, pero en especial en los círculos educativos, ya que es en este campo donde se desarrolla esta problemática, y es menester darle la oportunidad a los estudiantes que son distintos y que en el tiempo de esos diálogos de semejanza puedan brotar ideas que apoyen a su liberación.

²⁵¹ *Ibid.*, 68.

²⁵² *Ibid.*

²⁵³ *Ibid.*, 69.

4.4 Descolonización epistemológica y diálogo entre culturas desde la analogía

La descolonización epistemológica juega un papel importante dentro de la lógica analógica del diálogo intercultural y es tan necesario en ética, política y sobre todo en lo educativo, ya que consiste en ver con otros ojos nuestra realidad. La descolonización epistemológica es una crítica que se le ha hecho a la modernidad, al colonialismo, al eurocentrismo y al capitalismo, surgidos simultáneamente a partir de 1492.

Sin embargo, no se trata de satanizar estos cuatro fenómenos, pero sí de tener claro que al seguir con esa lógica de explotación vamos al suicidio colectivo, como dijo Dussel. La estrategia es ir tomando lo fuerte y positivo de cada cultura, en este caso, buscar lo que Europa ha logrado en América Latina. Por eso es tan importante la lógica analógica, porque con ella se muestra el respeto que se merece a cada cultura, al Otro/a, y se construye la posibilidad de llegar a acuerdos desde una razón analógica, en la que se pueda criticar a la razón moderna, pero que esta no sea una razón unívoca de la lógica que excluye y domina como la identidad/diferencia. La semejanza es más conveniente para el diálogo constructivo, crítico y analógico con las distintas visiones que pueden llevar a la fusión de horizontes, donde se respeten esas distinciones, sin pedir o exigir identidad, y se logren acuerdos.

La descolonización epistemológica a través de la lógica analógica es muy beneficiosa hoy en día, puesto que daría certeza al diálogo entre las distintas culturas, así como el respeto y la dignidad que merecen todas ellas, incluyendo a la modernidad. En estos términos es que surge la pluriversalidad de la analogía, que va más allá de la univocidad universalista de la identidad/diferencia, ya que permite el diálogo intercultural y ético en donde los participantes puedan tener una pretensión de verdad y con ello pudieran llegar a la pretensión de validez, es decir, la legitimación a través de los consensos de la racionalidad argumentativa y con ello puedan lograr acuerdos dentro de la semejanza y así avanzar hacia la comprensión en la que se vayan fusionando los mundos de los participantes.

Dentro de esta analogía verbi o de la palabra, se encuentra la analogía Fidei o de la fe, en la que la palabra de la persona, de lo que dice, se le va a creer, aunque empíricamente no haya sido comprobado o no se hayan presentado pruebas de lo dicho. Solo la fe en la palabra, por el diálogo que se abre por esa semejanza analógica, permite el respeto hacia la persona del

Otro/a, un diálogo que al ir creciendo permite transitar hacia su reconocimiento y su comprensión, revelando su mundo. Es justo en este momento cuando el discurso se hace ético, porque se acepta al Otro/a y se considera su palabra, desde la semejanza de mi mundo, nunca idéntico, porque se conserva la distinción de su revelación y porque, aunque se diga “me pongo en los zapatos del otro”, nunca se va a ser o a sentir igual, porque somos distintos uno del otro, solo en la semejanza es donde se entiende y se comprende al Otro/a.

Un ejemplo de la semejanza/distinción puede reconocerse cuando en un grupo de clase cada estudiante tiene significados distintos sobre un tema, porque cada alumno tiene interés particular en algo; ahí es donde se encuentra la distinción analógica, en que cada uno de ellos muestre su propio interés y con ello nace la pluriversalidad en la que todos van a llegar a acuerdos, desde la semejanza, a partir de que todos coincidan en algo. Sin embargo, podría ser que también en esa clase el profesor, desde la razón unívoca, quiera que todos sus alumnos tengan un solo significado de dicha clase y que excluya otras significaciones del tema, lo que podía exigir identidad, “lo que digo eso es”, es decir, que todos se lleven un solo significado y este solo sea repetido e imponga desde la identidad, o pueden estar al otro extremo, que el profesor les dé un tema a los estudiantes y les diga que el significado es lo que ellos quieran, la equivocidad.

Las dos últimas posiciones son extremistas, lo que se necesita es el término medio, el equilibrio, la analogía; que los estudiantes dialoguen desde sus mundos, porque vienen de distintas culturas, de distintos contextos, para que en ellos se reconozca la dignidad que cada uno tiene en la pluriversalidad de la analogía, con un diálogo honesto, ético e intercultural.

4.4.1 La praxis como êthos de la liberación

La praxis viene del griego y significa acción, obrar²⁵⁴. Es el ser humano el que obra, hace, realiza, produce para poder ser, podría decirse que la praxis es una mediación para llegar a la liberación. Lo que indica que todo es praxis, desde comer, vestir, tomar un bus, todo. Entonces praxis es poder ser, es el proyecto del que todavía no es, es una mediación para

²⁵⁴ Enrique Dussel, *Introducción a la filosofía de la liberación*, Bogotá, Nueva américa, 1995, p. 105.

llegar a ser, lo que quiere decir que cuando tengo necesidad de algo lo tengo que hacer y cuando lo he cumplido ya no tengo praxis porque ya lo he hecho.

Poder ser es el proyecto que cumpla cuando tengo esa necesidad. La praxis es acción, es obrar, según el proyecto que se quiera cumplir; digamos según el modo cómo se quiere actuar en esa realidad. Por ejemplo, si el proyecto se encuentra en el plano del dominador, los humanos son reducidos a cosas, esa sería praxis dominadora y el acto puede considerarse malo por tener desde dentro ese *êthos* dominador que odia y niega al Otro/a, que busca hacer del humano una cosa al servicio de los otros humanos, sin embargo, si ese acto se encuentra del lado opuesto, puede ser un acto que libere, praxis liberadora, porque hay compromiso con los oprimidos, con los pobres.

La praxis liberadora también tiene ese *êthos* liberador de ayudar a los otros/as con la intensidad de situarse en el lugar del Otro/a en ese cara-a-cara, según Levinas, y por puro amor es que un humano puede dar la vida por otro humano, eso es liberación. Este proceso subyace en el acto pedagógico, en la relación de profesor-alumno: en la praxis que tienen ambos, el respeto del profesor por el alumno al comprender su mundo, porque tiene historia y es exterioridad: Un maestro liberador es quien da las condiciones para que su discípulo pueda ser otro distinto del sistema, de manera crítica y con un pensar distinto para que pueda cambiar y crear un nuevo mundo, no que imite, sino que sea original, que piense su realidad. Ahí estará esa praxis de liberación.

La liberación es la praxis para descubrir otro mundo, pues más allá de la totalidad del mundo vigente dominador hay otros mundos donde se ven posibilidades de liberación; es un movimiento que traspasa el mundo como lo conocemos, donde hay pobreza y desigualdades, es el acto que va abriendo brecha y se adentra en el mundo de la exterioridad, mundo del oprimido, del pobre del que siempre ha sido ignorado por el sistema vigente. Según Dussel, la liberación es dejar la prisión, negar la negación, y afirmarse en la historia que fue anterior y exterior a la prisión, es decir, que lo que se ha vivido antes y lo que vive, se ha ido construyendo como su biografía²⁵⁵.

²⁵⁵ Enrique Dussel, *Filosofía de la liberación*, Bogotá, Nueva América, 1996, pp. 80-81.

Por tanto, la praxis es la relación entre sujetos que puede, por ejemplo, involucrar al alumno con el maestro en una relación práctico-pedagógica, cuando existe en una asamblea entre miembros iguales una relación práctico-política, o quizá cuando existe una relación erótica entre un hombre y una mujer. En ese tipo de relaciones existe la praxis y, en ese sentido la acción liberadora se da cuando es dirigida a otro sujeto, ya sea hombre, mujer o a un hijo que buscan mutuamente su liberación, pero esta no se dará sin esa crítica que el sujeto hace hacia las condiciones de pobreza en la que se encuentre. Por ello, dice Dussel, para que exista una praxis de liberación es necesaria antes una praxis poiética²⁵⁶ derivada de la relación que el sujeto tenga con la naturaleza a partir del trabajo, es decir, con la fuerza productiva del trabajo que permite al ser humano construir instrumentos a través de su capacidad para satisfacer sus necesidades. Las modificaciones que se han dado a través de la técnica le permitieron una mayor productividad, al tiempo que éstas han ido evolucionando hasta alcanzar un alto nivel tecnológico. Esto es lo Dussel llama la praxis poiética.

Sin embargo, existe un problema complejo que la tecnología trae consigo, la cual puede formularse en la interrogante siguiente: ¿es para servirle al humano o para servirle a un sistema de explotación de humanos²⁵⁷?, por ello es que hay que contemplar condicionantes históricos que no son propiamente tecnológicos, sino que se refieren a la praxis, al acto mismo por el que traspasa el horizonte del sistema y este va hacia la exterioridad y pueda construir un sistema social más justo²⁵⁸.

Un ejemplo del acto educativo donde se puede ver la praxis poiética puede verse cuando el alumno y el profesor tienen una relación práctica, desde una situación humana, donde ambos se revelan y el Otro/a se revela como otro/a distinto/a, es ahí donde se cumple la praxis poiética, en tanto se refiere a lo que se construye alrededor de ambos: el currículo, la institución educativa, los contenidos, y con ello se abren todas las posibilidades al proyecto; esto es. lo que no es todavía, pero puede llegar a ser: La praxis poiética nace donde se abren las posibilidades fácticamente humanas y permite que entre el educando y el profesor se

²⁵⁶ Esta palabra viene del griego y significa hacer, producir, fabricar, que muestra esa relación del hombre con la naturaleza, esas relaciones con la tecnología y todo lo referido a las fuerzas productivas referidas al trabajo.

²⁵⁷ Enrique Dussel, *Filosofía de la producción*, Bogotá, Nueva américa, 1984, p. 230.

²⁵⁸ Enrique Dussel, *Filosofía de la liberación*, Bogotá, Nueva américa, 1996, p. 82.

puedan desarrollar posibilidades desde el poder ser, es decir, proveer unos buenos ciudadanos que busquen bienestar para sus comunidades.

La praxis de liberación cuestiona al sistema vigente desde el sentido semita de liberación como *habodáh*, “servicio” o “trabajo”, el cual, según palabras de Dussel, era el acto que los sacerdotes hacían en el templo de Jerusalén en el servicio divino²⁵⁹. Este era el acto liberador de un culto en el que los profetas pedían servir al pobre no sacrificios divinos. Este servicio no significaba trabajo o cumplir una función para recibir dinero a cambio, como se entiende hoy, sino más bien se efectúa un servicio por el otro/a en el que tiene una responsabilidad por su liberación. Es la praxis poética el servicio por servir de un humano a otro humano para darle justicia desde su dignidad; incluso dar la vida por el Otro/a, como lo hizo Mahatma Gandhi, o Ernesto “Che” Guevara, hombres que dieron la vida por la liberación del pueblo marginado.

Por eso, la praxis de liberación es el servicio, un *êthos* que lleva dentro de ese servicio la virtud de fortaleza, de valentía justa, de la prudencia paciente, de la templanza, en el sentido de que este humano no le teme a la pobreza, a quedar sin nada, porque todo lo ha dado por la nueva patria, hasta la vida por los más necesitados. Este es el *êthos* liberador en la praxis pedagógica al escuchar al discípulo, al pueblo que clama justicia. La noción de liberación significa reconstituir la alteridad del oprimido; es un movimiento fuerte en el círculo del sistema opresor que el pobre, el oprimido, se libere de esas ataduras de ese sistema sin asesinar al opresor, sino buscando que éste pueda escuchar y admitir su conversión; aunque esto pudiera sonar utópico, pues el hombre que se encuentra en el camino de liberación se enfrentaría al poder que le impedirá liberarse. Liberación, por tanto, se encuentra en el Éxodo 3,8, cita Dussel, cuando Moisés oye la palabra que dios pronuncia. En esencia como él es el Otro, le pide a Moisés que vaya y libere a su pueblo que se encuentra esclavizado en Egipto²⁶⁰.

Hay momentos y humanos que al encontrarse al límite de su situación van a negar a la totalidad o al sistema que los ha mantenido oprimidos y van a querer ser el Otro. Ese es justo

²⁵⁹ Enrique Dussel, *Introducción a la filosofía de la liberación*, Bogotá, Nueva América, 1995, p. 133.

²⁶⁰ Enrique Dussel, *Liberación latinoamericana y Manuel Levinas*, Buenos Aires, Bonum, 1975, p. 42

el momento en que inicia el camino a la liberación para salir del sistema²⁶¹, pero este va a impedir que salga con el uso de violencia, de las leyes, de la cultura. Este sistema va a imposibilitar por todos los medios la salida, entonces comenzará la guerra contra el Otro/a, sin embargo, es la única salida para la liberación, el que lo da todo, como el buen padre, el maestro, que se queda solo y a la intemperie. Por esto es que la liberación como servicio puede abrir la totalidad del sistema injusto hacia el Otro/a, pero cuando ese sistema impide el camino hacia la liberación habrá que defender la liberación de la alteridad con el diálogo analógico.

4.5 Contexto de las “epistemologías del Sur”

EL contexto del que parten las “epistemologías del Sur” está conformado básicamente por las diferentes crisis que ha heredado la teoría crítica eurocéntrica. En ellas no se han podido ver las respuestas a las tantas crisis que este modelo ha generado a lo largo de los años. Por ello es necesario proponer un modelo distinto a esa racionalidad crítica occidental moderna, el cual serían el de las “epistemologías del Sur”, como una herramienta para reflexionar sobre las realidades en crisis que nos proporcione un diagnóstico crítico en el que existen un sinfín de posibilidades de alternativas y diferentes formas de pensar, de sentir y de ser. En este sentido, las epistemologías del Sur proponen una nueva forma de ver al mundo en el que se reconozcan los conocimientos y saberes de los pueblos que han sufrido de manera sistemática la destrucción, opresión y discriminación.

Para entender un poco la idea de las epistemologías del Sur es necesario hacer un contexto social y político del tiempo en el que vivimos hoy. Aunque es algo complejo de definirlo, porque las realidades son distintas en los puntos donde cada sujeto vive, México, por ejemplo, es un país que tiene muchas variaciones sociales y políticas, porque no es lo mismo vivir en Iztapalapa, que, en Santa Fe, ambos lugares de la ciudad de México, unos se inclinan hacia las clases oprimidas y otro hacia las clases dominantes. Otro caso sería que no es lo mismo Guerrero que Guadalajara, por citar algunos lugares que varían en esas situaciones sociales y políticas.

²⁶¹ Enrique Dussel, *Método para una filosofía de la liberación: Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*, Salamanca, Sígueme, 1974, p. 285.

México vive situaciones diversas, como con los desplazados forzadamente en Michoacán y Guerrero por los conflictos de Carteles del crimen organizado, etc. Con esos problemas que cada realidad vive con desigualdades e injusticias muy visibles, y, por otro lado, los feminicidios, etc. Por todo esto es que las realidades son variadas, dependen desde el punto de ubicación donde uno se encuentre y de la perspectiva se tenga del mismo. Esto es parte de la crisis que se vive actualmente en México, gracias a los gobiernos que impusieron el sistema neoliberal que fue desgastando lo público y privatizándolo con la ilusión de que mejorarían aspectos como la salud, la educación, el transporte, la energía eléctrica, etc. Todo o casi todo en los últimos cuarenta años, han tratado de privatizar y corromper todos los espacios públicos.

México se encuentra en un contexto preocupante social y político, además de los problemas ecológicos que ha traído el capitalismo, cuyos efectos padecemos todos. También es complejo imaginar un mundo sin capitalismo, aunque este sea cada vez más discriminatorio y desigual, sin derechos laborales y sin bienestar social, aunque ahora se está dando un fenómeno diferente desde el actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador y la cuarta transformación del país, ya que este nuevo gobierno se está haciendo cargo de la pobreza, de la salud, de las comunidades indígenas, de la corrupción que impera en los distintos niveles de la política, de la destrucción ecológica, de la delincuencia organizada, de los desplazamientos forzados y otras tantas situaciones disfuncionales.

Un ejemplo particular de las situaciones disfuncionales, heredadas de los gobiernos neoliberales, fue la mal llamada reforma educativa aprobada en el sexenio de gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), la cual supuestamente buscaba que la educación fuera de calidad con mejoras en la infraestructura y acceso a la tecnología para hacer frente a los retos del siglo XXI y contribuir al desarrollando del país, porque habría mayor competitividad en el mercado internacional, sin embargo, esta ideología no fue precisamente del periodo de gobierno, sino que venía desde por lo menos el último cuarto del siglo XX²⁶².

²⁶² Carlos Vargas, "La pendiente educativa" en Guillermo Hurtado y José Alfredo Torres (Coords.), Ensayos filosóficos sobre la Cuarta Transformación de México, México, Torres Asociados, 2021. p. 150.

Pero ¿ha cambiado esta ideología con el actual gobierno? Lo que hizo fue cancelar la “Reforma Educativa” de Peña Nieto y proponer un cambio educativo radical, esto según Carlos Vargas, sin embargo, el cambio no ha sido distinto a los modelos previos al neoliberalismo²⁶³. Por otro lado, la ideología de la educación en México se expresó en el artículo 3º de la Constitución, aunque ésta ha tenido modificaciones desde su primera redacción en 1917 y en esos cambios es que la Cuarta Transformación tiene como objetivo que la impartición de la educación la lleve a cabo el Estado como un derecho inalienable²⁶⁴.

Debido a esas limitaciones se considera pertinente buscar otros conocimientos, otros tipos de epistemologías, eso que Boaventura de Sosa llama “Epistemologías del Sur”, para evitar que solo los conocimientos occidentales dicten la última palabra; de lo que se trata es de buscar otras formas de gobernar que no solo permitan, sino que estimulen a reflexionar acerca de los problemas específicos de las realidades de América Latina y México, porque hoy se piensa y se hace desde las formas de vivir occidentales, seguimos siendo colonizados mentalmente, atrapados bajo el mito del progreso y la modernidad.

Seguimos con esa ideología eurocéntrica del capitalismo, con modelos de desarrollo que nos han impuestos desde el pensamiento occidental, pero ¿cómo realizar esos diálogos desde las otras culturas?, si este ha sido dominado por el Norte occidental, con las promesas de que dominar a la naturaleza traería beneficios para la humanidad y la realidad es que se realizó y se sigue realizando una explotación de los recursos naturales con formas irracionales que amenazan la vida en el planeta. Ante esto es necesario buscar otra forma de ver el aprovechamiento de la naturaleza, de buscar la estrecha relación que podría tener el sujeto humano con la naturaleza, mirarla como sujeto no como objeto a explotar, en el que se respeten esos ciclos naturales y con ello, los conocimientos Otros, y esto los pueden promover las epistemologías del Sur propuestas por Boaventura de Sousa, con posibilidades de vivir en una sociedad más justa y libre.

Las epistemologías del Sur expresan la posibilidad de ver otras alternativas, esto como un diagnóstico al contexto político, social, cultural y económico que marcan nuestras sociedades

²⁶³ *Ibid.*, 156.

²⁶⁴ *Ibid.*, 158.

y tan necesario para abrirse a las oportunidades, al diálogo. El análisis que hace Boaventura de Sousa consiste en buscar precisamente ese diálogo, considerando la pluralidad y las perspectivas, por eso le apuesta a que no existe una única epistemología, sino muchas epistemologías, otros pensamientos y otras filosofías, es decir, otras formas de vivir en la diversidad de los pueblos.

4.5.1 Las “Epistemologías del Sur”

Para concentrarnos en el mundo que se está viviendo hoy, con crisis ecológica que se resume en crisis del capitalismo y esto aunado a la forma de ver al mundo a través de los ojos de occidente, es importante señalar que seguimos colonizados por el saber europeo y occidental. Esto es claro, porque lo podemos ver en las universidades mexicanas y de América latina, como dijo Boaventura de Sousa, universidades occidentalizadas, es decir, que el canon de pensamientos de todas las disciplinas de las ciencias humanas y sociales, se basan en el conocimiento de hombres de estos cinco países: Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y los Estados Unidos de América.

Por tanto, hay que pensar desde nuestras realidades, desde nuestros contextos, con nuestros pensamientos, por eso la pregunta que surge es ¿Qué es lo que están haciendo las instituciones educativas para combatir los problemas que se presentan en nuestros entornos? ¿Cómo se está ayudando desde nuestras escuelas y universidades a las comunidades y a ella misma? ¿Por qué si existe tanta diversidad de pensamiento en el mundo todavía estamos anclados a unos cuantos pensadores de occidente? Son algunas preguntas que saltan para entender que es lo que está pasando con las instituciones educativas, porque el conocimiento producido desde el Sur, es decir, desde las experiencias históricos sociales no occidentales es considerado inferior²⁶⁵.

El conocimiento que se ha considerado inferior en los cánones de las universidades occidentalizadas se refiere a los Otros saberes producidos en las luchas. En las instituciones educativas tanto mexicanas como latinoamericanas solo son admitidos los conocimientos que vienen del Norte u occidente y es menester analizar por qué. Se dice universidades

²⁶⁵ Ramón Grosfoguel, “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios de largo siglo XVI”, en *Tabula Rasa*, núm. 19 (2013), p.35.

occidentalizadas, porque tienen una estructura originaria de occidente, de un aparato de dominación del capitalismo global, es decir, del sistema mundo existente en todos los países del mundo, incluyendo el mundo periférico, geográficamente no occidental o que se encuentran geográficamente fuera de occidente, y en la cuales prevalece la idea de que se puede construir un mundo con pensamiento único.

Pero, de lo que se trata en la perspectiva de este escrito es de que puedan coexistir otros pensamientos posibles, que vayan más allá del mundo capitalista neoliberal, pensamientos que pueda reconocer esa diversidad epistémica, pues como dijo Aimé Césaire en su discurso sobre el colonialismo y de los problemas que éste ha ocasionado: “una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que suscita su funcionamiento es una civilización decadente”²⁶⁶. Con esta frase Césaire ha puesto en cuestión el proyecto civilizatorio moderno occidental e invita a pensar que esta civilización ha sido incapaz de resolver los problemas que ella misma ha generado y, por tanto, no sirve más. Ramón Grosfoguel y otros pensadores latinoamericanos como Enrique Dussel proponen que hay que descolonizarlos de ese proyecto civilizatorio de muerte de la modernidad occidental y hay que pensar en otros proyectos que se encuentren más allá del capitalismo neoliberal.

Por eso hay que apostar a que en nuestras instituciones educativas haya cabida a otros pensamientos más contextualizados, es decir, que se encuentre un poco más cerca de nuestras realidades, como los son pensadores latinoamericanos, que reflejan nuestras condiciones, porque podrían estar en ellos la salida a los problemas cercanos. Si estamos pensando en resolver problemas desde la epistemología y a la manera occidental moderna ya no es posible encontrarlos, no existen soluciones modernas para los problemas modernos, porque la causa de los problemas no puede ser la solución a estos; la modernidad es lo que nos ha llevado a la crisis que existe en la universidad²⁶⁷.

Hay que descolonizar el conocimiento de la Universidad y una propuesta para comenzar puede ser con las “epistemologías del Sur”; se dice en plural porque no es solo conocimiento, sino muchos conocimientos y saberes que podrían tomarse en cuenta o considerarse como

²⁶⁶ Aimé Césaire, *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid, Akal, 2006, p. 13.

²⁶⁷ Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar la universidad*, Buenos aires, CLACSO, 2021, p.14.

posibilidad. Estas epistemologías del Sur se centran en los conocimientos “inexistentes”, como lo ha dicho Boaventura de Sousa, porque no se producen según el canon de las metodologías aceptadas o porque los sujetos que las producen son sujetos ausentes; lo que Boaventura llamó “la sociología de las ausencias”, es decir, saberes de esos sujetos ausentes se hacen presentes y autentifican los conocimientos para una emancipación social y de liberación²⁶⁸.

Estas epistemologías del Sur surgen en las luchas sociales, en los sujetos que se resisten a la opresión, en los que se resisten a ser dominados. los conocimientos de las epistemologías del Sur son técnica y culturalmente intrínsecos a ciertas prácticas²⁶⁹, es decir, que se encuentran en resistencia contra la dominación y la opresión y, más que conocimientos dice Boaventura, son saberes que se encuentran en las prácticas sociales porque, según él, los conocimientos se apropian de la realidad y los saberes encarnan la realidad²⁷⁰.

En este sentido, los saberes de los pueblos son orales, pero la universidad valora los conocimientos escritos de las ciencias y de las humanidades, sin embargo, Boaventura dijo que estos podían ser integrados a las ecologías de saberes, esto es, que tanto los saberes como los conocimientos podrían ser integrados a esa diversidad y que podían ser oralizados también, desmonumentalizados²⁷¹, porque de no hacerlo se estaría cayendo en un epistemicidio, una destrucción de conocimientos y saberes de los grupos que se encuentran invisibilizados, que no cuentan para la ciencia moderna y tampoco los sujetos que han vivido bajo el dominio colonial.

Por los argumentos antes expuestos es necesaria una descolonización epistemológica en la universidad y en las instituciones educativas, para ver con otros ojos los problemas que existen dentro y fuera de ella, y buscar no solo alternativas, sino un pensamiento alternativo de las alternativas²⁷², buscar en esos saberes posibilidades de transformar las realidades; con esto no se quiere decir, que las epistemologías del norte tendrían que desaparecer, sino más bien, de lo que se trata es de superar las jerarquías de poder que existen entre ambas

²⁶⁸ *Ibid.*, 117.

²⁶⁹ *Ibid.*, 118.

²⁷⁰ *Ibid.*

²⁷¹ *Ibid.*, 128.

²⁷² *Ibid.*, 121.

epistemologías y dar cabida a todas las Otras posibilidades de conocimiento para que prevalezca la pluriversidad no la universidad abstracta, pensamientos que busquen y promuevan esa descolonización que permita pensar con nuestros propios pensamientos.

4.5.2 Las epistemologías del sur en Boaventura de Sousa Santos

Para saber en qué consisten las epistemologías del Sur es necesario considerar la trayectoria de su pensador Boaventura de Sousa Santos, quien es uno de los intelectuales contemporáneos que nació en Coímbra, Portugal, pero cuyo pensar está anclado en el Sur y en Latinoamérica. Es Doctor en Sociología del Derecho por la universidad de Yale, catedrático en la misma y en la Universidad de Coímbra. Es un reconocido defensor en lo referente a movimientos sociales, derechos humanos, interculturalidad, descolonialismos y uno de los creadores del Foro Social Mundial (FSM). Es un Luchador por la tierra en muchas partes de América Latina, por ejemplo, en el Movimiento sin Tierra en Brasil, así como la lucha de los pueblos indígenas. Su emblema es la de democratizar el espacio, esto a través de la democratización de la democracia porque de alguna manera considera que muchos espacios públicos han sido privatizados.

Para comenzar con las razones que proponen las epistemologías del Sur, es necesario distanciarse de la tradición crítica eurocéntrica²⁷³, este distanciamiento es considerado por Boaventura como una condición para realizar el ejercicio más importante de nuestro tiempo, que lo impensable sea pensado y que lo inesperado sea asumido como parte integral del trabajo teórico²⁷⁴. Porque las respuestas que ha dado esa tradición eurocéntrica han sido débiles a las preguntas fuertes, respuestas que, por tanto, no han sido del todo convincentes a nuestro tiempo y no solo a la vida diaria de los sujetos humanos, sino al paradigma en el que vivimos, a los horizontes de posibilidades en los que decidimos, al dar por supuesto que tienen todas las respuestas a los problemas más relevantes.

Ese distanciamiento puede abrir espacios que permitan el surgimiento de otras realidades, como dijo Boaventura, que puedan ser recuperadas a través de la “sociología de las

²⁷³ Boaventura de Sousa Santos, *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*, Madrid, Morata, 2017, p.51.

²⁷⁴ Boaventura de Sousa Santos, *Epistemologías del sur*, Buenos Aires, CLACSO, 2018, p.25.

ausencias”²⁷⁵, esto es, que los conocimientos que han sido ignorados o invisibilizados se hagan presentes. Esto no quiere expresar que la tradición eurocéntrica debe irse al basurero, sino implica, más bien, que el pensamiento moderno sea uno más dentro del panorama de posibilidades epistemológicas y políticas, que siempre exista la sospecha de sus verdades universales y considerar las otras tradiciones que habían sido suprimidas o marginadas por la tradición occidental.

Las epistemologías del Sur como las ha llamado Boaventura de Sousa, se refieren a “la validación de los conocimientos basados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que han sido sistemáticamente víctimas de la injusticia, la opresión y la destrucción causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado”²⁷⁶. Conocimientos que han nacido en la lucha y en contra del imperialismo moderno; asimismo, este Sur del que habla Boaventura es epistemológico no geográfico, es decir, que se habla de muchos Sures epistemológicos, este aún puede encontrarse dentro del Norte, porque son los conocimientos que han surgido dentro de esas luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Estas luchas pudieron haber acontecido en el Norte geográfico como el Sur geográfico²⁷⁷.

De acuerdo con Boaventura de Sousa, el objetivo de las epistemologías del sur es “permitir que los grupos sociales oprimidos representen el mundo como suyo y en sus propios términos, pues solo de ese modo serán capaces de transformarlo de acuerdo con sus propias aspiraciones”²⁷⁸, porque esos grupos sociales no solo han sido excluidos y oprimidos del pensamiento del Norte occidental, sino que para estos últimos ni siquiera cuentan sus conocimientos, menos aún para que exista igualdad entre los diferentes pensamientos.

El pensamiento del Norte occidental no reconoce los conocimientos de los pueblos periféricos que han sido producto del colonialismo, ya que considera que estos no se han producido con metodologías aceptables y de epistemologías dominantes, porque los sujetos

²⁷⁵ *Ibid.*, 26.

²⁷⁶ Boaventura de Sousa Santos, *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*, Madrid, Trotta, 2019, p.21

²⁷⁷ *Ibid.*

²⁷⁸ *Ibid.*

que las producen son sujetos “ausentes” e incapaces de producir conocimiento válido o porque estos sujetos podrían considerarse subhumano o no humanos²⁷⁹.

Las epistemologías del Norte se focalizan en la validez que privilegiaba la ciencia moderna y que predominó y predomina en el Norte global desde el siglo XVII, éste se basó en la premisa de que la ciencia radica en la observación sistemática y en la experimentación controlada, esto por supuesto que era condición propia de la modernidad eurocéntrica, asimismo, el conocimiento científico es radicalmente diferente a otros saberes por su rigor, lo que llevó a diferenciarse de otros tipos de saberes, como los religiosos, los prácticos, o los de sentido común.

Todo esto contribuyó a que el pensamiento del Norte occidental se mantuviera por encima del resto del mundo, lo que Boaventura determinaría como la línea abisal que separaría las sociedades, unas las llamaría “sociabilidades metropolitanas” y otras “sociabilidades coloniales”²⁸⁰; para Fanon, el mismo fenómeno lo nombraría la línea de lo humano, que se encuentra en la zona del ser y la que se encuentra debajo de ella, la zona del no-ser, lo no humano²⁸¹.

Las epistemologías del Sur no son las experimentales introducidas por las neurociencias y la cibernética como usualmente se conocen, más bien son una dimensión cognitiva de las luchas vividas de resistencia contra la opresión, las cuales regularmente son desconocidas. Para las epistemologías del Sur conocimiento y saber deberá entenderse como sinónimo, aunque existen diferencias sutiles que se encuentran en el uso de la lengua²⁸². El concepto de epistemologías del Sur, según Boaventura de Sousa, es para resignificar el rompimiento de esas políticas dominantes, ya que son epistemologías experienciales solo en la medida en que existen las epistemologías del Norte. En este caso de las epistemologías del Norte piensan al Norte epistemológico eurocéntrico como la única fuente de conocimiento válido, independiente del punto geográfico donde este se dé, asimismo, piensan que la única forma de comprender al mundo es a través de los ojos de occidente, sin embargo, para las

²⁷⁹ *Ibid.*, 23.

²⁸⁰ *Ibid.*, 27.

²⁸¹ Frantz Fanon, *Piel negra mascarar blancas*, Madrid, Akal, 2009, p. 262.

²⁸² Boaventura de Sousa Santos, *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*, Madrid, Trotta, 2019, p. 24.

epistemologías del Sur no es que ahora hay que invertir el Norte por el Sur, sino, superar esa división jerárquica. El Sur se revela frente al Norte.

Este Sur epistemológico surge porque el Norte occidental no quiere reconocer como válidos otros tipos conocimientos, más allá de los que sus epistemólogos proponen, originando de esa manera un epistemicidio, es decir, la destrucción de saberes de los pueblos, los cuales, como alude Boaventura de Sousa, se encuentran en el otro lado de la línea abisal, en las sociedades que corresponden a la sociabilidad colonial.

Por ello, las epistemologías del Sur pretenden rescatar esos saberes que han sido suprimidos por las epistemologías del Norte, a través de lo que Boaventura ha denominado *sociología de las ausencias*, que busca hacer presente a las prácticas, saberes y personas que existen al otro lado de esa línea abisal y hacerlas presentes; de echo esa línea de la que habla el autor es la que ha impulsado las epistemologías del Sur y con ello la descolonización del conocimiento que permitiría ir en busca de esa diversidad epistemológica existente en todas partes del mundo. Dicha diversidad es la que Boaventura llama *ecología de saberes*, esto es, que existen distintos saberes en el mundo, solo hay que buscar sus divergencias, sus complementariedades, sus contradicciones y las afinidades que permitan la eficacia de las luchas contra la opresión.

Las ecologías de saberes buscan en sí la articulación de todos los saberes, es decir, los conocimientos científicos y los conocimientos artesanales, en una interacción dialógica, que favorezca la lucha contra la dominación; es una herramienta que permite a la sociología de las ausencias hacer presente todos los tipos de conocimientos, pero esta llevará consigo la traducción intercultural e interpolítica que ayudaría a explicar y comprender lo dicho por las diversas culturas, a llevar puntos de acuerdos entre grupos sociales diversos. La traducción intercultural podría articular los movimientos sociales de diversas luchas a las mismas causas, es decir, contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado para que puedan transformar esa diversidad epistemológica de manera favorable.

La traducción intercultural permite estar en las luchas porque es la manera en que se puede relacionar y articular unos saberes con otros; es con la que se pueden efectuar consensos, ya que en las reuniones los participantes pueden llevar pertinentemente esa traducción

intercultural. Es la misma idea de Dussel cuando asegura que en la analogía de la semejanza y distinción cada grupo de participantes todos vamos a ser distintos, pero en el transcurso del tiempo del diálogo se van a acercando a la semejanza, o de lo que habla Gadamer llama la fusión de horizontes, para tomar acuerdos, sin protagonismos. Eso es lo que hace la traducción intercultural, que no es un ejercicio intelectual, sino que cualquier persona podría tener la palabra para ir construyendo un grupo de resistencia y de lucha social en colectivo, pero siempre que exista el intercambio de experiencias, de saberes, es decir, que exista la ecología de saberes, en el que la valoración de las luchas propias y ajenas siempre vayan contra la opresión.

La traducción intercultural abraza todas las experiencias que se dan en la comunidad, en el colectivo, en el que va a dominar la oralidad, sin embargo, existen diferentes tipos de traducción intercultural, los que hacen referencia a los procesos de traducción como a los tipos de conocimientos o culturas. Bajo el primer esquema pueden ser *difusa o didáctica*.²⁸³ La traducción intercultural difusa es la que se lleva a cabo de manera informal, anónima y oralmente, comúnmente la que se da en las reuniones colectivas. La traducción intercultural didáctica es la que implica la participación colectiva e individual, donde es pertinente la oralidad y lo escrito, aquí los líderes de los movimientos buscan fortalecer la lucha social contra la dominación de todo tipo, como lo están haciendo la escuela de formación política del Movimiento de Regeneración Nacional, la cual se complementa con reflexiones de libros como los de Ética y Política de Enrique Dussel.

Bajo el segundo esquema de conocimientos o culturas, la traducción puede dividirse en traducción del Sur-Norte o Norte-Sur y traducción del Sur-Sur. La primera es el encuentro de culturas del Norte global con el Sur global y la segunda es el encuentro entre culturas diversas del Sur global, las regiones epistémicas que a lo largo del tiempo han tenido influencias e intercambios por los movimientos transnacionales de personas.

En este sentido, la educación tiene como desafío promover tanto conocimientos científicos como conocimientos artesanales, una combinación de conocimientos si se quiere descolonizar el conocimiento y entender que no todo es un tipo de conocimiento el científico,

²⁸³ *Ibid.*, 64.

sino que existe una variedad de conocimientos que podrían hacer frente a las diferentes crisis humanas.

Las epistemologías del Norte han hecho de nuestros sistemas educativos una reproducción y transmisión de conocimientos esencialmente científicos, abstractos, que no van con nuestras realidades y sí evidencian la línea abisal de la que ha hablado Boaventura, esa línea que divide la sociabilidad metropolitana de la sociabilidad colonial, así como también han tratado de disminuir las contribuciones de las luchas y apagar los movimientos de luchas sociales.

Por tanto, las epistemologías del Sur buscan a través de la ecología de saberes en la parte formal e institucional, es decir en las escuelas y universidades, que se le den voz a todos los tipos de conocimientos y sobre todo los saberes que traigan los estudiantes, es ahí donde las sociología de las ausencias se hace presente, que se haga evidente todos los saberes, las realidades que traigan, tanto los estudiantes como profesores, pero también, las sociología de las emergencias para que se reconozcan las alternativas o posibilidades de cambio.

Para buscar alternativas pedagógicas desde Boaventura, se centrará la atención en Paulo Freire y su Pedagogía del Oprimido. Lo que dice Boaventura de Freire es que para identificar los temas generadores hay que ver en modo dialéctico a los que quieren mantener el *statu quo* y a los Otros, los que quieren transformar el mundo²⁸⁴. En este sentido, el proceso pedagógico pretende cambiar las situaciones límites en las que se encuentran los sujetos oprimidos para que estos sean conscientes de esas situaciones en modo crítico, que comiencen a pensar y dialoguen entre sí y que cuando se asuman como hombres de forma participativa y activa en el proceso de temas generadores profundizarán más en la toma de conciencia de las realidades y con ello se estará en el camino del proceso educativo de carácter liberador.

La cuestión es que hay que buscar que las personas involucradas en las escuelas y universidades puedan intentar alcanzar mayor conciencia, es decir, analizar que no es cuestión de buscar completar sus pensamientos, sino más bien, es asunto de tener conciencia

²⁸⁴ *Ibid.*, 356.

de la pluriversalidad, de la incompletud de diversos conocimientos que, como dijo Boaventura, son conocimientos nacidos en luchas y contra la dominación.

Desde las escuelas y universidades se considera pertinente, según las epistemologías del Sur, que los conocimientos distintos sean la tarea central del proceso de aprendizaje, esto es, a través de la traducción intercultural, en el que se tomarían dos pedagogías: la pedagogía de las ausencias, en correspondencia con la sociología de las ausencias, y la pedagogía de las emergencias, en correspondencia con la sociología de las emergencias. La pedagogía de las ausencias pretende mostrar lo que han ocultado las epistemologías del Norte con su conocimiento riguroso y en el que han disminuido las experiencias sociales y comunitarias. La pedagogía de las emergencias busca dar significado a los otros conocimientos que pretenden su liberación, los que, según Boaventura, se encuentran al otro lado de la línea abisal, los que se encuentran dentro de la sociabilidad colonial, donde las ausencias se encuentran activas y la dominación todavía las usa para su conveniencia.

Por ello, se necesita una educación que pretenda buscar dentro de las subjetividades una nueva forma de ver sus realidades, que someta la repetición de sus contenidos a una interpretación de la sospecha de esos contenidos. Según Dussel y Boaventura, esto en la práctica esto no sucede así, pero siempre se puede ir más allá del pensar occidentalocéntrico o del occidente moderno, pues con las epistemologías del Sur se tiene la posibilidad de un marco más amplio de conocimientos diversos o, según Boaventura, conocimientos, metodologías y pedagogías posabismales²⁸⁵.

Que pretendan una democratización del conocimiento, con una democracia cognitiva, es decir, que sería una condición necesaria para tener una justicia en todos los aspectos de la vida humana, sin democracia cognitiva se seguirá repitiendo las historias de dominación y de lo que se trata es de que cambien, de que se transformen las sociedades, las escuelas, las universidades y en ellas las formas educativas, que existan simetrías en los conocimientos científicos como a los conocimientos artesanales, es decir, los Otros conocimientos nacidos en las luchas y los que generan las luchas, que ambos tengan cabida en las escuelas y en las universidades, eso sería la pluriversalidad. En seguida se hablará más a fondo sobre la

²⁸⁵ *Ibid.*, 402.

pedagogía de Paulo Freire para completar las formas de la educación como una manera de liberación.

4.5.3 Pedagogías latinoamericanas: Paulo Freire

Una de las pedagogías más emblemáticas de Latinoamérica es, sin duda, la de Paulo Reglus Neves Freire, también conocido como Paulo Freire, quien nació en 1921 en Recife, capital de Pernambuco, uno de los lugares más pobres del Brasil. Estudió Derecho, Filosofía y Psicología del lenguaje en la Facultad de Recife, aunque pronto se daría cuenta de que la educación sería su mayor inspiración, porque pronto se interesó por la educación de las poblaciones más pobres de su región.

Sus contribuciones fueron en mayor medida en la práctica educativa, porque siempre insistió en la necesidad de que las personas asumieran una actitud crítica frente a la vida y así poder transformarla. Trabajó algunos años como profesor de portugués en la escuela secundaria Oswaldo Cruz. En 1946 fue nombrado director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social en Pernambuco, donde brindaba servicios de salud, vivienda, educación y esparcimiento a los trabajadores y sus familias. Para 1961, se convirtió en director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, puesto que le permitió participar en un proyecto educativo histórico, al hacer frente al problema de analfabetismo y en el que pudo ayudar a enseñar a leer y escribir a 300 trabajadores de plantíos de azúcar en 45 días, sistema que le valió el exilio.

No hay duda de que Paulo Freire dedicó su vida a la educación y por ello es reconocido en el mundo educativo. Una de sus obras más destacadas es *Pedagogía del oprimido*, ya que fue dedicada a los pobres, a los que luchan contra la dominación. Cuando Paulo Freire estaba coordinando el Programa Nacional de Alfabetización de Adultos en Brasil, fue suspendido por la dictadura instaurada en 1964; fue encarcelado y luego se exilió en Bolivia, después en Chile de 1964 a 1969, en donde orientó al Ministerio de Educación y al Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria y continuó desarrollando programas de alfabetización; Posteriormente en Estados Unidos y en Suiza. Dio clases en Harvard, como profesor invitado, donde fue reconocido internacionalmente y asesoró a diversas organizaciones y movimientos sociales en Suiza; fue consultor especial para educación del

Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, en la cual lanzó diversas campañas de alfabetización.

Durante ese periodo de exilio, había escrito tres libros básicos: *La educación como práctica de la libertad*, publicada en 1967; *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, publicada en 1969; y *Pedagogía del oprimido*, publicada en 1970. Obras en las que el pedagogo brasileño ya tenía delineadas su filosofía y su metodología, así como la crítica a la educación bancaria, de la opresión y del colonialismo. Para lo cual ya contaba con una alternativa: la educación liberadora, una educación que no era neutral, sino más bien política.

En 1980 regresó al Brasil y fundó el Partido de los Trabajadores (PT), partido que le permitió en 1989 ser parte del gobierno de la ciudad de Sao Paulo, la región más poblada del Brasil, como secretario de Educación, cargo que renunció antes de terminar el mandato. Por esos años colaboró con educadores críticos norteamericanos como D. Macedo, H.A. Giroux, I. Shor y M. Horton, de igual manera participó con pedagogos, sociólogos, filósofos, como F. Betto, A. Faundez, D. Maceo, I. Shor, M. Gadotti, S. Guimaraes, A. Nogueira, entre otros. Lideró varias organizaciones de educación popular y fue profesor en algunas universidades paulistas hasta su muerte, el 2 de mayo de 1997.

Es importante centrarnos en Paulo Freire y el legado que dejó para ver a un pensador que se comprometió con la vida y en ella comprendió que la educación es “praxis humana”, es decir, que nos educamos unos a otros, en una educación liberadora, humanizante y esencialmente política; esas relaciones que se van estableciendo con el contexto, con la comunidad y con el mundo son la apertura a la realidad de las relaciones, lo que Freire llama estar con el mundo²⁸⁶, pero desde una perspectiva crítica, de ser consciente de la realidad de su tiempo y de su mundo histórico.

El hombre y sus relaciones con el mundo son históricos, por ello es necesario educarlo, concientizarlo de su realidad para llevarlo a la autorreflexión sobre su tiempo y desde donde se encuentra parado, es decir, del espacio donde este se encuentra. Buscar en la educación

²⁸⁶ Paulo Freire, *La Educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1997, p.28.

liberadora su toma de conciencia lo que implicaría politizarlo dentro de su historia como protagonistas de esta.

La educación que propone Freire es una educación para la libertad, mediante la cual el ser humano se libere a través de su propia concienciación, pero esta forma de educación amenaza los privilegios de los dominadores que ven al humano como objeto, nunca como sujeto, y buscarían cualquier arma contra esa concienciación que le permitiría al hombre pensar. Por eso, Freire se convenció de que transitar de un lugar de estar cómodo y en el estado de ingenuidad, para pasar a otro mejor lugar con responsabilidad, sería básicamente a partir de una educación crítica²⁸⁷, donde el humano sea capaz de enfrentar los desafíos de su tiempo y en el que resista ese pasaje de la transitividad ingenua hacia una transitividad crítica, porque de acuerdo con Freire tener conciencia crítica es enfrentarse e integrarse con su realidad²⁸⁸.

Se trata de una educación que ayude a las personas a reflexionar su ahora, que logre poner los medios para que puedan superar esa mentalidad ingenua de su realidad y que vayan hacia un pensar más crítico. En este sentido, la educación liberadora de Freire busca colaborar con el pueblo, para que éste asuma posiciones de transición e integradas a un momento de democratización, que en ese momento buscaba el pueblo brasileño, ya que en esa transición de los años sesenta en Brasil, se estaba viviendo un clima que pasaba de una dictadura a un estado democrático. Por eso es por lo que Freire había vislumbrado una educación acorde a su época y a su realidad y que ayudaría en gran medida a reflexionar, hacer más críticos a los hombres y mujeres brasileños a través de debates existenciales en cada grupo de humanos. Por eso la urgencia de hacer de otro modo la educación, en el sentido de que pudiera insertar a las personas a su realidad, ubicarlas, e ir de una sociedad de transitividad ingenua a la crítica²⁸⁹.

La educación liberadora de Freire es un punto de inicio que pudiera ser pertinente a estos tiempos de crisis ecológicas, económicas, sociales, políticas y sobre todo educativas, porque se necesita un pensar crítico en nuestras escuelas, una educación dialógica y reflexiva que pudiera hacer frente a las imposiciones ideológicas dominantes. Que forme estudiantes

²⁸⁷ *Ibid.*, 80.

²⁸⁸ *Ibid.*, 102.

²⁸⁹ *Ibid.*, 103.

capaces de pensar por sí mismos, de pensar su realidad para que puedan transformar sus contextos desde una conciencia crítica. En el que tanto profesores como alumnos asuman sus responsabilidades con lo que les toca hacer, con una actitud autorreflexiva y autocrítica de su proceder frente al contexto que les tocó vivir.

Para Freire, la educación debería ser dialógica, lo que permitiría una relación horizontal, que naciera de una matriz crítica y generara crítica²⁹⁰. Que cuando ciertos valores se combinaran según Freire es que se pudiera llegar a tener simpatía dentro de los grupos sociales y ser críticos. El diálogo para Freire es vital para la vida individual y para la vida en sociedad, y puede ser un hecho de creer en el humano y sus posibilidades²⁹¹, “la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismo”²⁹², en este sentido, el diálogo al que hace referencia Freire es el que comunica algo, no al que de manera vertical se usaba durante la formación histórico-cultural brasileña previa a la transición, que era la que solo hacía comunicados.

El diálogo era importante para la educación como una relación entre sujetos, un diálogo crítico, que busque la liberación de los hombres y mujeres oprimidos desde la praxis, acción en gran medida llena de reflexión, pues si no hay diálogo no hay relación humana. El diálogo es un ir y venir de la palabra, pero, se corre el riesgo de caer en un antidiálogo, esto es, solo dar comunicados que llevarían a la “domesticación”,²⁹³ como lo nombra Freire, un acto que a los humanos los hace objetos, porque no reflexionan, solo les dicen lo que tienen que hacer y cómo hacerlo, lo que los convierte en masa manejable.

La domesticación es el resultado de la educación “bancaria”, como la llama Freire, “un acto de depositar, de transferir, de transmitir valores, conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación”²⁹⁴; es una forma de no pensar su realidad, sino más bien estos sujetos se adaptan, son pasivos, espectadores de la realidad, no cambian sus contextos y esto

²⁹⁰ *Ibid.*, 104.

²⁹¹ *Ibid.*

²⁹² *Ibid.*

²⁹³ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005, p. 68.

²⁹⁴ *Ibid.*, 80.

les resulta muy útil al sistema opresor que busca anular el poder que tiene los sujetos, un poder que ni ellos se han dado cuenta que tienen.

Esta educación “bancaria” busca en los estudiantes una “cultura del silencio”, aprender a callar mientras los expertos hablan, adaptarse mientras los que dicen saber dirigen que hacer, es hacer de los estudiantes meros objetos de los sujetos quienes los dirigen; jamás los estudiantes son pensados como sujetos históricos, sino como espectadores de la historia. La educación “bancaria” no puede pensarse en que los estudiantes lleguen al sentido de la concienciación, ya que pensar y tomar conciencia es un problema para el sistema opresor, además de que sería peligroso.

La pedagogía que propone Freire es la *pedagogía del oprimido*, lo que pretende este escrito es que la educación sea humana para humanos, en donde se busque la humanidad de los hombres y mujeres, que indague en ellos la reflexión y razonen por qué se encuentran oprimidos, lo que les permitirá tomar conciencia y luchar por su liberación. Pero este tomar conciencia no es nada fácil, ya que requiere de un gran esfuerzo de autorreflexión, como dijo Freire, en cada una de las personas se encuentra esa dualidad en sí mismo, opresor-oprimido, entonces hay que reconocer que se vive para poder cambiarla.

Asimismo, el educador “bancario” que vive o se encuentra próximo a superar la contradicción de esa dualidad estaría en posibilidad de ya no domesticar a los educandos, sino más bien, que a través de ese diálogo horizontal se viviría la humanización de ambos y con ello su proceso de liberación. Pero si, por otro lado, la forma de pensar del educador es darles las cosas elaboradas a los educandos, es decir, llenar la conciencia de los educandos de contenidos, de depositar en ellos los comunicados, es ya pensar que esos educandos son seres que están ahí para adaptarlos al mundo y se estaría educando desde esa concepción bancaria. Bajo este marco de referencia, la práctica educativa que se hace desde esa concepción “bancaria” para los opresores es adecuada, porque se estaría formando a los seres humanos convenientes al mundo y no conscientes del mundo, adaptados a las finalidades de las minorías dominantes.

Esta pedagogía del oprimido solo puede ser proporcionada por los que se encuentran en la opresión, ya que es un instrumento de crítica al sistema dominador. El reflexionar de los

oprimidos, contraria a la educación “bancaria”, sería la educación problematizadora, una educación dialógica que permitiría buscar la esencia de lo humano, su conciencia que piensa sobre sí misma²⁹⁵; como dijo Jaspers, citado en Freire, sobre esa conciencia que es “escisión” que significa “la conciencia es conciencia de la conciencia”²⁹⁶. Bajo este precepto es sin duda que la educación problematizadora es un acto de la conciencia entre sujetos, sujetos que van creciendo juntos, es decir, el educador-educando con educando-educador a través del diálogo en el que el mundo sería el mediador.

Esta educación es liberadora porque el educador ya no deposita los conocimientos en los educandos, sino que se van construyendo el educador y el educando a través del diálogo, en una educación reflexiva y de acción, sujetos en constante construcción y en proceso de liberación. La problematización que busca el educador en los educandos es que estos últimos se sitúen en un momento histórico y que estos a su vez se impliquen en sus relaciones con el mundo y con los sujetos de su mundo, de ese modo podrían transformarlo.

Pero si, por el contrario, persiste la concepción de la educación “bancaria” en donde no existe el diálogo entre el educador y el educando, sino más bien relaciones verticales, en donde el educador es el que propone los contenidos y los deposita en los educandos, el educador es el que ve al educando como objeto a llenar y el que va a memorizar el mundo elaborado por el educador, no existe ningún acto de criticidad, menos un acto reflexivo por parte de los educandos, que cada vez se van desligando del mundo en el que viven y en el que les dan una forma mítica de la realidad y falta de creatividad.

Todo esto a favor de la dominación y la “domesticación”, manteniendo a los sujetos adormecidos e ingenuos, y de lo que se trata, es de dar a los educandos criticidad, conciencia de las cosas, del mundo y de su humanización. Desligarse de la educación “bancaria” es un reto, ya que en nuestros días es necesario buscar las formas de desvincularse de ese tipo de educación, en ese sentido es que en las escuelas y universidades deberían de descolonizarse epistemológicamente, como dijo E. Dussel, dejar de seguir la línea de los grupos imperiales y darles paso a los conocimientos Otros, según Boaventura de Sousa.

²⁹⁵ *Ibid.*, 91.

²⁹⁶ *Ibid.*

Conducir una educación problematizadora, como la que ha propuesto Freire, es buscar en la realidad del entorno de los estudiantes los problemas que aquejan a ellos y su comunidad, para que sean conscientes de su realidad al ir reflexionando para proponer soluciones entre todos, tanto educador como educandos. Esto les permitirá sensibilidad, ya que al ser conscientes tanto los educandos como los educadores podrán ir transformando sus entornos. Porque esa educación problematizadora es praxis liberadora; por un lado, reflexionan en sus realidades y, por el otro, buscan acciones que transformen esas realidades, superando las dificultades.

Esas dificultades se expresan en lo real, lo vivido, en lo que involucra a las personas y las accionan a cambiar. Por lo que las dificultades en el nivel abstracto no tienen conexiones claras con las dificultades que se dan en la realidad, en lo concreto, y por ello no se entienden, por ello hay que pensar la realidad, esas condiciones en las que se encuentran inmersos el educador y el educando para que se puedan entender y transformar. En ese diálogo educativo que busca liberar y concientizar a ellos mismos.

Un ejemplo de esas dificultades se presentó con la pandemia del SARS-COV-2, pues se aisló a la escuela de los estudiantes y maestros, entrando en un conflicto interno para las familias y el estudiantado, lo que implicó estrés, problemas psicológicos, educativos, familiares, etc., y lo que dio una respuesta inmediata, aunque con complicaciones de mayor plazo y alcance, y también demostró y reforzó la gran desigualdad inherente a los problemas educativos, fueron los medios tecnológicos, al estar prohibido el contacto entre personas.

La educación problematizadora tiene que ser ética y responsable con la dignidad humana, porque tiene que ver con los seres humanos y su historia, “Lo que pasa es que la ética o la calidad ética de la práctica educativa libertadora viene de las entrañas mismas del fenómeno humano, de la *naturaleza* humana constituyéndose en la historia, como *vocación* para el ser más”²⁹⁷. Por ello, la educación es solo de los humanos y para que se humanicen, algo que pareciera ser simple y sencillo, sin embargo, es una tarea muy compleja; de ahí que el diálogo es importantísimo en esta tarea, ya que permitirá construir aprendizajes, tanto por parte de los educandos como de los educadores, escuchar tanto a unos como a los otros, de eso se trata

²⁹⁷ Paulo Freire, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1997, p. 102.

educar para liberar, educación para la liberación, que ambos sujetos de la educación se asuman como protagonistas conscientes, que vayan reflexionando y que actúen para el cambio de ellos mismo y de sus entornos, que se vuelvan más humanos.

Freire menciona que la educación no es neutral²⁹⁸, que va más allá de ella misma, porque persigue sueños. Lo que dice también es que la educación es de índole política²⁹⁹, ya que no solo se trata de los sueños de los educandos, sino también de los educadores, porque rebasa los límites de la escuela y que hay que luchar por esos sueños a lograr en una sociedad más justa y democrática, en la que hay que respetar a los educandos en su pensar y darle razones para pensar y argumentar. Los pensamientos de ambos sean opuestos ayudan a la liberación, si se respetan. En todo momento el educador deberá respetar como piensan los educandos y no imponer sus pensamientos.

Una educación no neutra es aquella donde se respeten los pensamientos de todos y de todas y sea posible una educación ética y democrática, sin embargo, no se piense que por el hecho de respetar los pensamientos de los estudiantes el educador perdería su autoridad, al contrario éste establecería límites, algo saludable en el tiempo del diálogo entre ambos, sería tener autoridad dialogada y de responsabilidad, lo que permitiría avanzar en tareas que ayuden tanto a los educandos como a los educadores.

Por esas razones, la educación necesita urgentemente una transformación en el quehacer de la práctica, de los pensamientos de los educadores y un escuchar de los educandos, de sus familias, de las comunidades y de la sociedad, a fin de transformar la praxis dominadora en una praxis liberadora, cambiar el sentido de la educación, de una imposición, a un sentido de respeto: respeto por las experiencias de los estudiantes, el significado que éste tiene por el entorno de dónde vienen, respeto a la dignidad de cada integrante de la comunidad educativa.

La praxis en la educación liberadora va en el sentido de una coherencia de la reflexión y la acción y viceversa, es decir, que en esa coherencia se trata de develar verdades que ha ocultado la educación domesticadora, opresora, bancaria, y antidialógica, que lo que buscaba era mentir y ocultar las verdades de sus realidades y de lo que ahora se trata es de transformar

²⁹⁸ *Ibid.*, 42.

²⁹⁹ *Ibid.*

esa educación, a través de ver a todos los actores de la educación como personas humanas, con dignidad, históricas, capaces de cambiar sus métodos que permitan liberarse unos con otros en comunidad, y que analizando sus realidades puedan buscar los cambios pertinentes que mejoren sus entornos.

Por eso se considera pertinente mencionar la descolonización, caso que ha sido considerado hoy en día por las profundas problemáticas que enfrenta la humanidad en toda su historia, pero algo más importante en estos días, es el de la descolonización de la educación, porque es ahí donde se puede resolver o magnificar las crisis en las que se encuentra la humanidad, ese es el tema del siguiente apartado.

4.6 Descolonización de la educación y del acto educativo

Mirar el mundo empíricamente, con las formas de un sistema que desde su insostenibilidad poco a poco ha ido destruyendo la vida en la Tierra, hace preguntar por qué se encuentra al borde del precipicio, entonces se mira al pasado y se observa la forma como el sistema-mundo moderno con su idea de dominar la naturaleza ha ido aniquilando las posibilidades de vida en la Tierra. Por ello es necesaria una transformación de los modos de vivir en el planeta, tomando conciencia de la situación real que se vive y transitar a otras formas de hacerlo. Desde esta perspectiva es que la descolonización toma sentido, porque se trata de desmontar la idea de que la colonización de los pueblos periféricos fue un descubrimiento. Fue más bien una dominación de personas que ya he explicado en otro momento de este escrito.

Ahora se tratará de explicar qué es la descolonización, para después ligarlo a la educación. Descolonización nos remite a la colonización, es decir al esquema en el que existe un mundo moderno, un centro y una periferia, en el cual el centro dispone de la periferia y ésta le transfiere recursos, lo que la convierte siempre en dependiente y, por tanto, condenada a una relación injusta, deshumanizante y desigual. Bajo esta lógica el centro es siempre superior, porque el hombre que habita ese mundo es un hombre “civilizado”, y, por otro lado, la periferia es siempre inferior, porque ahí habitan seres irracionales, atrasados y subdesarrollados. Pero esa categorización la da el mundo moderno desde el momento fundacional de la modernidad para justificar la dominación del centro sobre la periferia,

considerar la dominación como descubrimiento o la colonización del mundo moderno fundado sobre el hecho histórico de la conquista.

Bajo el concepto de la conquista de América por el mundo moderno europeo es que se reconoce el proyecto de dominación del mundo periférico con la consecuente deshumanización de las víctimas. Así el mundo moderno aprovechó todo lo que tenían los pueblos periféricos. La colonización fue el momento en el que se vació a los pueblos de sus recursos naturales, de sus costumbres, de sus creencias, de sus saberes, de todo lo que ellos eran, y poco a poco los fueron llenando de la cultura del dominador. En este sentido la colonización vino acompañada del racismo, lo dijo F. Fanon “Asistimos a la destrucción de los valores culturales, de las modalidades de existencia. La lengua, el vestido, las técnicas son desvalorizadas”³⁰⁰. Por ello la forma de apoderarse de los sujetos es afirmando su superioridad de los conquistadores y negando la subjetividad de los otros: “quebrantando en lo más íntimo de su sustancia”³⁰¹.

Después de tantos siglos de dominación, se ha encarnado un dominador en cada una de las subjetividades de las víctimas, que son los dominados; para sigan con el proyecto civilizador les fueron quitando la parte de humanidad y llenando de ego dominador. Aquí vale decir lo que Marx dijo acerca de la dominación, en cuanto al trabajo vivo por el capital, en el que no solo se extrae de las víctimas sus voluntades, sino su vida, como el vampiro que chupa la sangre en su metáfora, chupa el trabajo vivo³⁰². Marx es tan vigente en estos tiempos, porque explica cómo trabaja el capital.

No obstante, estamos a tiempo de descolonizarnos de esa mentalidad dominadora para pensar en nuestras realidades, en nuestros contextos, recuperar esa conciencia y autoconciencia que nos obliga a reflexionar de lo que estamos haciendo, en nuestras historias, que es la que nos ha mostrado como ha venido cambiando la humanidad y que hay que enfrentar sus contradicciones desde un pensamiento actual y crítico, que nos posibilite mejores situaciones para todos, capacidad para ver que en los contextos actuales hay crisis y es menester propiciar

³⁰⁰ Frantz Fanon, *Por la revolución africana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965, p.40.

³⁰¹ *Ibid.*, 42.

³⁰² Enrique Dussel, *Las metáforas teológicas de Marx*, España, Verbo Divino, 1993, p. 214.

cambios del modo de hacer las cosas, por eso es necesario descolonizarnos de esa mentalidad que ya no es posible seguir, la que antepone la ganancia frente a la vida.

Es tiempo de desligarse, de distanciarse de la tradición moderna; es tiempo de descolonizarnos, de pensar críticamente las relaciones de poder y de dominación que nos ha dejado la invasión y la conquista del mundo moderno. Desmontar las creencias que implican ver al humano como objeto, darle un rostro humano, y con un nuevo sentido. Eso busca la descolonización de la educación: cuestionar lo que hacemos y por qué lo hacemos, tanto familias, como docentes, estudiantes y administrativos, reflexionar nuestra práctica educativa y con base en esas reflexiones actuar en consecuencia.

Descolonizar la educación es buscar otras metodologías, es decir, otras formas de caminar que puedan transformar nuestros entornos con un sentido histórico; consiste en unificar al humano, no separar lo que pasa en la escuela con lo que pasa en la familia, en la comunidad o en el planeta. Descolonizar es cuestionar el pensamiento hegemónico que pretende ver a la comunidad estudiantil como entes homogéneos, ocultando que cada sujeto en proceso de formación es distinto, que trae sus propios conflictos e intereses.

La educación en un sentido transformador tiene su base en pensar al Otro/a distinto/a como dijo Dussel, ve a los estudiantes que no son iguales, si no distintos. Bajo este marco, todos los estudiantes en su distinción y bajo el diálogo directo y crítico tienen posibilidades de aportar elementos a su discusión para que construyan proyectos comunes, desde condiciones simétricas, y para resolver problemas semejantes o que les afecte a los del grupo de discusión. En este proceso de descolonizar la educación será necesario cuestionar y despojar la narrativa colonial que impera en la educación formal, en las escuelas y universidades, tratando de cambiar ese discurso que solo ha encubierto la verdad para ir problematizando las propias realidades que toca vivir, para que a partir de ahí se construyan horizontes que posibiliten un mejor presente para un mejor mañana. En este sentido es necesario entender la conciencia histórica en los términos del profesor Reynoso:

Un saber de las condiciones en que se asumen la decisión individual, el carácter de esta y sus consecuencias en los otros, lo que pone en juego la afectividad y el ejercicio

intelectual, y se traduce en un situarse en la época y auto implicarse en la promoción de cambios y nuevos sentidos a la vida personal y social³⁰³

Otro aspecto que posibilitaría la descolonización de la educación es el de visibilizar las formas de relación que existe entre el profesor/a y el alumno/a, entre el profesor/a con otro profesor/a y de alumnos/as con otros alumnos/as, para comprender en qué nivel se encuentran con respecto a cuestiones fundamentales, como al racismo y clasismo que impera en las escuelas y universidades, para poder caminar hacia nuevas formas de relaciones con perspectiva ética y crítica, además con la toma de conciencia.

Este juicio que se le hace a la educación formal como racista es fundamental, porque en la narrativa escolar se encuentra presente, cuando aislamos a los alumnos morenos de los blancos, cuando atendemos con subordinación los pensamientos de las personas que vienen de familias adineradas, por considerarlas familias de bien, y se apartan a las personas que vienen de comunidades indígenas o de grupos pobres. Son ejemplos de esas relaciones que discriminan y rechazan a los Otros/as por ser distintos/as o por pensar distinto. Este tipo de relaciones dentro de una institución escolar son el resultado de siglos de reproducción en las subjetividades de las personas que vivieron el proceso de la colonización, tanto el colonizador como el colonizado, heredadas a lo largo de los años. Esas relaciones de poder obligan a realizar una reflexión profunda para escuchar al Otro/a y su interpelación, que permita cambiar, ser más abiertos y tolerantes.

Bajo esta óptica es pertinente lo que dijo Dussel³⁰⁴, acerca del diálogo, en el que la afirmación se encuentra en el “oprimido” el “Otro/a” que ha sido excluido y se encuentra en la exterioridad, eso es en la periferia, lo que supone una nueva forma de hacer relaciones, no ya desde discursos oficialistas, sino escuchando a los Otros/as para considerar sus propuestas y/o argumentaciones para una nueva forma de relaciones.

³⁰³ Jenaro Reynoso Jaime, “Conciencia histórica de la autonomía universitaria en México, 1929”, en J. Loreto Salvador Benítez (Coord.), *Pensar la Universidad: Autonomía, conciencia histórica e incertidumbre actual*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2022, p. 109-110.

³⁰⁴ Enrique Dussel, 1492 *El encubrimiento del Otro, Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*, Bolivia, Plural, 1994, p. 9.

Al respecto, Freire dice que el “oprimido” no solo es aquel que vive la dominación, sino que en la relación dialéctica del opresor y oprimido, para liberarse hay que liberar a ambos sujetos en sus subjetividades, sin embargo, la iniciativa solo puede venir del oprimido y de su toma de conciencia. Por eso las actividades educativas y académicas deberían de buscar humanizar esas relaciones, no separar al haber opresor y oprimido, de lo que se trata es de hacer de esas relaciones una praxis liberadora, que construyan diálogos desde la reflexión crítica y la práctica.

Por eso se insiste en la descolonización educativa, en la que los procesos formales de escolarización buscarían, primero, entender por qué la razón colonialista se imprimió en esas relaciones de violencia para después buscar otras relaciones más humanas, en las que se reconozcan a los Otros como personas, con principios éticos, con derechos y dignidad. Ubicarnos en el tiempo que vivimos, localizarnos en esos lugares donde enunciamos algo para pensar lo que se está haciendo para poder cambiarlo si es que se está afectando la vida de las personas, siempre pensando en la ética que propone Dussel y antepone que primero importa la vida³⁰⁵.

Después, romper y/o cuestionar con actitud crítica lo que fue y lo que es la colonización y las relaciones que devienen de ella, descolonizar la educación es poner en jaque las imposiciones que vienen del exterior, y en ese sentido es poner énfasis en la sospecha sobre conceptos y realidades que han sido impuestas desde el exterior. Freire dijo que nada es casualidad, sino producto del accionar de los hombres, lo que indica que las realidades impuestas son funcionalmente domesticadoras, por lo que solo a través de la conciencia crítica y la praxis liberadora de lo que se impone se puede revertir, es decir, de la reflexión y la acción³⁰⁶, posibilitaría ir hacia una transformación de la realidad y sus contextos. Creer y crear otras formas de educar que permitan a la educación liberarse de las imposiciones.

Y eso solo puede venir de la descolonización de la educación, en la que se implican la descolonización de la pedagogía, del currículo, del conocimiento, de las mentes, porque solo a través de ella presupone la politización de los sujetos, tanto estudiantes como profesores,

³⁰⁵ Enrique Dussel, *Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta, 1998. 309-310.

³⁰⁶ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005, p. 50.

con una nueva forma de educar, con diálogo crítico, aceptando otros conocimientos y saberes y no solo un pensamiento único. La descolonización trata de dar cabida a Otros pensamientos, a la pluriversidad; se tiene que liberar el pensamiento, descolonizar el conocimiento, la política, la economía, la salud, y todas las dimensiones humanas, pero con la educación como primera herramienta, por ser el mecanismo de formación integral del humano y de la sociedad.

Y aunque la educación sea un derecho de todos y de todas, lo cierto es que no todos tienen las facilidades económicas y financieras para asistir a una institución educativa, y cuando se logra acceder no todos tienen las condiciones para permanecer en ella. Son muchos elementos a tener en cuenta para esa descolonización que se busca en la educación y que sea posible. Lo que si se pudiera hacer es que la praxis educativa sea liberadora, concientizadora, descolonizadora en el acto educativo y de todas las formas colonialistas que se encuentra subjetivadas en los humanos y en las sociedades. No obstante, es difícil y complejo, pero la esperanza de poder cambiarlas se encuentra en los humanos pensantes y críticos, promoventes de la educación descolonizadora.

La educación se encuentra atrapada bajo las lógicas del pensamiento globalizado y capitalista. Con la narrativa de que solo se puede tener éxito pensando en uno mismo, es decir, en una educación individualizada y egoísta, donde los principios educativos son mercantilistas con orientaciones neoliberales e intenciones privatizadoras, con pruebas estandarizadas basadas en la competencia, con la fórmula fundamentada en la “calidad educativa”, narrativa que se impuso en las últimas décadas.

El término calidad tiene su origen en el ámbito empresarial para las características de mercancías y productos materiales, pero el capitalismo neoliberal asignó los atributos a la educación, la cual debería ofrecerse como mercancía de calidad. En este caso, la calidad se encuentra relacionada con el rendimiento académico, ya que si el cliente se encuentra satisfecho la escuela es de calidad, de lo contrario no lo es³⁰⁷ sin embargo, también se escuchan voces demandantes de cambios en la educación y de que los estudiantes tengan

³⁰⁷ Renán Vega Cantor, “La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico”, en *Integra Educativa*, Vol. VII, núm. 2 (2014), pp. 113-125.

derecho a una educación gratuita, con profesores que creen que todavía hay posibilidades de transformar las sociedades, capaces de comprometerse con la vida y con lo humano, pero eso se planteará en las siguientes líneas.

4.6.1 Implicaciones de la ética de la liberación en el sistema educativo

Entre las implicaciones que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha tenido, con las políticas fundamentalmente erigidas en el extranjero, se encuentra la de limitar tanto el derecho a la educación como las relaciones sociales saludables. Estas políticas de corte neoliberal no han logrado la tan anhelada “educación de calidad”, pero sí han ocasionado desavenencias por su orientación privatizadora y lógicas mercantilistas. La educación en el sentido privatizador ha consistido en abrir la participación al sector privado en instituciones públicas, en las transferencias de fondos públicos a establecimientos particulares, así como la forma de gestión organizativa aplicadas a empresas capitalistas en instituciones educativas³⁰⁸. La cuestión de la calidad de la educación es excluyente³⁰⁹, porque contribuye a la producción de desigualdades.

De esa manera, a partir de los años ochenta el gobierno mexicano inició la era neoliberal y aceptó las propuestas de organismos internacionales como el Banco mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), así como del Fondo Monetario Internacional (FMI), las cuales proveyeron de recomendaciones para justificar la orientación de la estructura educativa al mercado³¹⁰. Entre las recomendaciones estuvieron las áreas de la educación primaria universal, las escuelas técnicas y el adiestramiento a los trabajadores adultos, ya que para estos organismos lo importante era atender la productividad de la fuerza de trabajo y no la formación humanista de los trabajadores, así como el nulo apoyo a la educación superior, y sí a mejorar el “capital humano”, teoría que va muy de la

³⁰⁸ Pablo Imen, “Junior Achievement o la pedagogía del capital” en *Realidad económica*, 271 (2012), p. 31-32.

³⁰⁹ Sebastián Plá, *Calidad educativa: Historia de una política para la desigualdad*, México, Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación, UNAM, 2019, p. 410.

³¹⁰ Jaime Ornelas Delgado, *Educación y neoliberalismo en México*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2002, pp. 43-46.

mano con los principios neoliberales y por sus orientaciones economicistas y empresariales³¹¹.

El sentido otorgado a la educación superior sería el de la privatización de sus servicios para ponerla a disposición de quien pudiera comprarla, dejando de lado el derecho a la educación pública³¹², es decir, que el estudiante que pueda costear tal educación sería el que podría recibir la educación universitaria, la más limitada en cuanto a recursos públicos, ya que serían los alumnos quienes pagarían por esos servicios como recomendaba el BM³¹³: hacer de la educación universitaria objeto de lucro³¹⁴, tal como una empresa, dar a la educación un sentido mercantilista y abusar de la necesidad de los estudiantes por estudiar, para obtener ganancias.

De la misma forma, en los tiempos del gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se buscó ingresar a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), integrándose en 1994. Esta organización tiene un alto nivel de desarrollo económico, promueve políticas de colaboración y expansión económica y con ello una estrecha relación con la educación universitaria a través del proceso de admisión de los estudiantes a las universidades y al nivel medio superior, con el mecanismo del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) que, por cierto, sigue vigente.

Esta institución de índole privada cobra por evaluar el ingreso de los estudiantes a la educación media y superior, al tiempo que busca el control de las universidades a través de ese mecanismo; inclusive el personal docente sería tratado y considerado como trabajador de empresas. Los planes y programas también estarían orientados hacia las necesidades del mercado³¹⁵. En tal sentido, este tipo de educación es la clara revelación de que solo lo útil y lo aplicable a la productividad, y las formas cómo se maneja una empresa, es considerado lo posible durante el acto educativo, sin embargo, los procesos que implican conciencia de las

³¹¹ *Ibid.*, pp. 46-47.

³¹² *Ibid.*, pp. 48-49

³¹³ *Ibid.*, p. 50-51.

³¹⁴ *Ibid.*, pp. 51.

³¹⁵ *Ibid.*, pp. 52-53.

formas de vivencia de los estudiantes ni siquiera son parte de ese proceso, como tampoco la parte humanista y social.

El sentido que adquirió la educación pública a principios de los años noventa, con la ola de las recomendaciones de BM y la OCDE, fue una reforma a todo el sistema educativo para que el sector privado se encargara de dar servicio mientras el gobierno subsidiaría el resto de las demandas. En tal caso daría bonos educativos para que los estudiantes se inscribieran en las escuelas de su agrado y pagaran la educación con esos bonos, cosa que no fue posible. Así la iniciativa privada buscaba hacerse y apropiarse de los recursos públicos, que le permitían pagar servicios a empresas educativas privadas³¹⁶. Los empresarios convertidos al campo de la educación tuvieron en los gobernantes y sus funcionarios a los aliados que les permitieron hacer buen negocio, inclusive algunos políticos se hicieron de empresas educativas y con eso contribuyeron a echar abajo al sistema educativo público.

El nuevo sistema educativo neoliberal llegó a la conclusión con base en las recomendaciones del BM, OCDE, y del Consejo Internacional para el desarrollo educativo dictado en 1990, a donde acudió el secretario de Educación en México Manuel Bartlett para evaluar la educación pública y recibir la sugerencia de que no se podía seguir subsidiando a las universidades públicas, por lo que se convocó a cobrar colegiaturas y todo tipo de ese servicio. Otra sugerencia fue la de disminuir la autonomía de las universidades públicas, porque “el gobierno contribuye con la mayor parte de sus ingresos”³¹⁷ y había que disminuir los abusos de autonomía de las universidades, así como también disminuir los abusos de profesores y alumnos por participar en el gobierno y administración de universidades³¹⁸. Se advirtió que el gobierno debería gastar menor presupuesto público, sugiriendo que tendrían que elevar las colegiaturas para que esta pudiese solventar sus gastos, además de que deberían establecerse acuerdos con el sector productivo para adecuar los planes y programas a las necesidades del mercado³¹⁹.

³¹⁶ *Ibid.*, pp. 56.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 57.

³¹⁸ *Ibid.*,

³¹⁹ *Ibid.*, pp. 57-58.

El gobierno subordinado a los órganos internacionales reorientó el sentido de la educación hacia el neoliberalismo, particularmente insistió en que el gobierno no podía seguir subsidiando a las universidades públicas con el argumento de que para que fueran “totalmente autónomas”, les quitan el presupuesto, pero les dan autonomía³²⁰. Bajo la lógica que el gobierno venía entregando todo al libre mercado, el modelo neoliberal empobreció al Estado con su política de privatización y con ello disminuyó las posibilidades para solucionar los problemas que aquejan a México. Aunque todavía se tiene educación pública hay que pagar para tener acceso a ella.

En el neoliberalismo la educación en general y la superior en particular están sujetas al mercado y vinculadas con el sector productivo, aspecto que se privilegia en la educación superior, antes que fomentar la formación del pensamiento crítico y educar para la democracia. Es más bien un sistema de carácter burocrático y de vigilancia que busca en todo momento evaluar los recursos y los resultados con parámetros establecidos que poco tienen que ver con la sensibilidad educativa. El modelo está más preocupado en la aparente rendición de cuentas de los recursos públicos con actitudes acríticas, no admite réplicas pues corre el riesgo de ser considerado como un peligro para el progreso. En este modelo la educación es considerada mercancía, ya que antepone la ganancia frente a la vida de los sujetos y los convierte en mercancías.

Uno de los principios fundamentales del neoliberalismo es el de reducir en los ámbitos sociales la participación del Estado, es decir, limitar al gobierno en sus funciones del bienestar de las personas, como la salud, la seguridad, la vivienda, la educación, para después convertir en negocio todo lo que pudiera ser benéfico para la sociedad, haciendo más grande la brecha entre pobres y ricos. Christian Laval asegura que una de las características más importantes del neoliberalismo es el rechazo a la injerencia del Estado en la producción de bienes y servicios³²¹.

El neoliberalismo se instaló en la cabeza de cada persona, en las instituciones de cualquier índole, en la educación, se metió en las relaciones sociales, en las familias, en los

³²⁰ *Ibid.*, p. 59.

³²¹ Christian Laval, *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, España, Paidós, 2004, p. 140.

comportamientos, en todo; está metido en las subjetividades, porque desde su razón todo es oferta y demanda, competir para ser el mejor, el que vende más, el que tiene mayor calificación. El neoliberalismo como lo definen Laval y Dardot, se refiere al “conjunto de los discursos, de las prácticas, de los dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia”³²². En este sentido es que la vida de las sociedades contemporáneas es gobernada bajo un marco e instrumentos de Estado³²³.

Más allá de que el neoliberalismo haya sido considerado como una ideología o política económica, esta se impuso como una forma de ser y de estar en el mundo. Con la lógica de que todos los seres humanos son conceptualizados sujetos económicos, empresarios o neoliberales que responden a un interés personal. El hombre neoliberal es entendido una empresa en potencia y así se le forma en la escuela, solo que al enfrentar la realidad esta razón neoliberal aparece como un engaño para que los individuos puedan soportar las condiciones creadas, cada vez más duras, y lleven en sus cabezas que es necesario el esfuerzo y adaptación al mundo empresarial.

Ante estas circunstancias solo la educación, es decir la formación humana desde el estado y otras instituciones, es el instrumento adecuado para construir un proyecto de nación. El sentido que se le dé a la educación en todos sus niveles es lo que dará como resultado el país que queremos. La educación puede ser un proyecto para la distribución equitativa de los recursos, con participación democrática, o para fomentar el egoísmo individual, sus intereses y aspiraciones personales, este último es el caso del neoliberalismo. Este es, dice Dussel, otra expresión de la modernidad, ya que es un hecho real, concreto y singular que pretende ser visto como universal³²⁴. De la misma forma, el neoliberalismo es una forma de explotación y dominación del que hay que descolonizar la educación, que hay que crear nuevas formas de concebir la educación más dialógica, integral, abierta y crítica.

³²² Christian Laval y Pierre Dardot, *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, España, Gedisa, 2013, p. 15.

³²³ *Ibid.*, p. 15-16.

³²⁴ Enrique Dussel, *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*, Madrid, Trotta, 2020, p. 26.

El sistema educativo mexicano bajo la lógica neoliberal forma una cultura dominadora, como parte del capitalismo contemporáneo, que busca ser individualista, egoísta y centrada solo en recibir instrucciones promoventes de la cultura del silencio, como lo ha dicho Freire, porque hacer referencias a la realidad mexicana te hace enemigo del progreso. La educación bajo esa lógica consiste en aprender a callar y acatar, educación bancaria según Freire, porque el profesor deposita en los estudiantes los contenidos en los que estos tendrían que repetir mecánicamente para después capitalizar, lo que hace de los hombres cosas. En ese sentido es que la educación que promueve el neoliberalismo pretende solo formar seres calificados en fuerza de trabajo al servicio de alguna empresa para que se diga que son parte de la modernidad, pero sin una preocupación social y solo con valores afines al lucro y la ganancia.

Lo que el modelo neoliberal hace en las escuelas es ver a la educación desde conceptos medibles como: calidad, eficiencia, competitividad, productividad, todo cuanto se hace en la empresa para cuantificar. Han convertido a la educación en el instrumento para el desarrollo personal, lleno de intereses individuales y falto de un proyecto colectivo y social, fortaleciendo la visión mercantil y anulando la parte crítica y transformadora de lo que debería ser la educación. En este sentido hay un punto importante en la Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación 30 de septiembre de 2019, capítulo II del ejercicio del derecho a la educación, artículo 5, en su primer y tercer párrafo en el que dice a la letra:

“Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte”.

“El Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las instituciones educativas con base en las disposiciones aplicables”

Por un lado, se dice que la educación es un derecho que tienen todas y todos los mexicanos, pero por otro también señala que se ingresará “con solo satisfacer los requisitos que establezcan las instituciones”, lo que complica ese derecho, porque primero se reduce al concurso de selección a través de un examen³²⁵, posteriormente al pago de colegiaturas si es que se aprueba el ingreso a la institución, la permanencia en la institución depende del pago de materiales educativos, etc. Se necesita tener voluntad y los recursos necesarios para que las cosas cambien en México, porque si hay una ley que diga que es un derecho fundamental la educación, no obstante, hay que pagar un examen y posteriormente tener recursos para permanecer en ella.

Por otro lado, la educación superior bajo la razón neoliberal oculta las relaciones de explotación humana sobre el trabajo, porque se impone la visión empresarial, la visión capitalista contemporánea, esto a dicho de Mauro Jarquín “pedagogía del capital”³²⁶, que indica que el proceso educativo correspondía a la lógica del mercado capitalista. Al respecto, en, en las últimas décadas el sector privado ha tomado relevancia en las cuestiones de políticas educativas y en especial en los últimos años a través del grupo de empresarios de Mexicanos Primero por su relación con el Movimiento de Reforma Educativa Global (MREG) implicadas con los organismos internacionales como el BM y la OCDE, así como Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), los *think tanks* (centros de investigación) y Organizaciones No Gubernamentales (ONG)³²⁷.

Los empresarios, con ayuda de intelectuales, funcionarios del gobierno mexicano y de las creaciones de OSC, se hicieron presentes en el debate por la educación. Estos empresarios vinculados a los organismos internacionales apoyaron la reforma educativa del expresidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) en 2013, más educativa que laboral, ya que coincidían en lo fundamental con la competencia, la globalización, la calidad, el incremento en la productividad³²⁸, pensaban a la educación en función de lo económico.

³²⁵ Hugo Aboites, “El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 17, núm. 53 (2012), pp. 361-389.

³²⁶ Mauro Jarquín, *La pedagogía del capital: Empresario, nueva derecha y reforma educativa en México*, México, Akal, 2022, p. 27.

³²⁷ *Ibid.*, pp. 189-194.

³²⁸ *Ibid.*, pp. 49-50.

La narrativa que usaron y siguen usando gira en torno a la calidad de la educación, observable en políticas de medición³²⁹. Este tipo de políticas vienen impuestas desde los organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, las cuales se van imbricando con la narrativa de los empresarios y disfrazan la calidad educativa de inclusión y de equidad, pero no es más que una forma de control, de meter a las escuelas, maestros y alumnos en su red de dominación, de precarizar cada vez más la vida de los maestros y limitar el proceso educativo de los estudiantes. La narrativa de la UNESCO y los principios empresariales se encuentran comprometidos con la educación de calidad, mejora en los resultados de aprendizaje, fomento de la creatividad, garantizar las competencias básicas, valores, actitudes, aptitudes analíticas, toma de decisiones, medición de los progresos, que los docentes encuentren empoderados, debidamente contratados, calificados, con recursos suficientes, que sean eficaces, con formación en materia de derechos humanos³³⁰.

En toda esta narrativa se encuentran muchas aristas, por un lado, la medición de aprendizajes, ¿a quién beneficia la evaluación? y ¿qué tipos de conocimiento son los que se medirán?, son preguntas fuertes, sin embargo, se tienen que hacer, porque en este sentido la evaluación es el que mide esa calidad, una calidad excluyente, esto es lo que lleva a la desigualdad, porque incluye desde el punto de vista de la calidad a los mejores y excluye a los peores. En esta narrativa también se dice que el profesor se empodera, sin embargo, también se le evalúa, se le mide. Entonces la calidad es una forma de desigualdad y se justifica esa calidad con los problemas sociales y por los problemas que por años ha tenido el sistema educativo.

El discurso sobre la educación que traían los grupos empresariales y sus asociaciones, con la nueva forma de hacer política a través de la autodenominada “sociedad civil”, según busca “construir un mejor país”³³¹, considerando que éstos son los dueños de los medios de comunicación y dueños del poder económico, su propuesta educativa ha sido y sigue siendo con orientaciones gerenciales, con intenciones de privatizar y hacia lógicas mercantilistas.

³²⁹ Sebastián Plá, *Calidad educativa: Historia de una política para la desigualdad*, México, Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación, UNAM, 2019, p. 274.

³³⁰ *Ibid.*, pp. 274-275.

³³¹ Mauro Jarquín, *La pedagogía del capital: Empresario, nueva derecha y reforma educativa en México*, México, Akal, 2022, p. 264.

La problemática de las políticas en torno a la educación son de antaño, por un lado, el enfoque de la calidad educativa desde posiciones y con conocimientos susceptibles de medir lleva a pensar que esos tipos de conocimientos limitan las capacidades de cada persona y no permiten pensar creativamente los problemas que lleven a transformar los entornos, porque estos tipos de medición nos dicen qué hay que mirar, qué hay que pensar y que hacer, desde las necesidades de los grupos hegemónicos imperiales. Obviamente no está bien que desde las lógicas universalistas se pretendan resolver problemas locales. El mismo problema se puede señalar para la evaluación docente, pues se pretende utilizar criterios aplicables a las condiciones urbanas para profesores que trabajan en zonas rurales o pobres.

Además, Existen elementos de continuidad y ruptura en las dos últimas reformas en materia educativa³³². Solo una de ellas es cuanto a la continuidad; es que persisten lineamientos de índole privatizador, lo que les da cabida al sector empresarial de que sigan en lo relacionado a las políticas educativas. Una de las referencias a esas políticas es la calidad educativa expresadas bajo “excelencia educativa” utilizando los logros de los aprendizajes.

En cuanto a su ruptura, se puntualiza la gratuidad y acceso al derecho a la educación. No obstante, no han cambiado sus orígenes neoliberales, empresariales y capitalistas, con las mismas orientaciones de hacer frente a la sociedad del conocimiento y al mundo globalizado. Ha esto se le suma que grupos u OSC empresariales, funcionarios de instituciones autónomas, funcionarios de gobierno, intelectuales y académicos se visten de la voz de un pueblo que nunca escuchan, pero que dicen representar, y en realidad son voces que buscan proteger sus propios intereses dejando al pueblo a la deriva. Esto aunado a que los empresarios tienen el poder económico y los medios de comunicación, con los que no han permitido los cambios transformadores que la sociedad mexicana necesita y que solo buscan beneficiarse.

La retórica del expresidente mexicano Andrés Manuel López Obrador fue en contra de la corrupción porque, efectivamente, la corrupción es la que ha mantenido en la pobreza y en desigualdad al pueblo de México. Un estudio de Oxfam México, hecho por Viridiana Ríos³³³,

³³² *Ibid.*, pp. 295.

³³³ Viridiana Ríos, “La otra mafia del poder. Corrupción y desigualdad en México”, OXFAM México, (2020), pp.01-59. Disponible en: https://scholar.harvard.edu/files/vrios/files/mafiadel poder_reportefinal.pdf

arroja que la corrupción entendida como irregularidad del gasto públicos se ha dado desde los años 2000 y hasta la fecha, con mayor frecuencia en los programas sociales, educación y salud, donde parecería que podría beneficiar a las clases más pobres y con ello reducir la desigualdad, sin embargo, esa partida que se dan a los más pobres nunca les llega porque simple y llanamente el dinero se pierde. La Auditoría Superior de la Federación (ASF) no ha podido aclarar el 53% del dinero público, en el cual, se encuentra en gastos de educación, salud y programas sociales. Y solo el 14% del dinero perdido corresponde a gastos de infraestructura. Que de un total de 492 mil millones de pesos no se ha podido comprobar desde el año 2000.

Otro dato importante es que del ejercicio fiscal 2021, la ASF alertó a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) de un monto de 78 millones 815 mil 935 pesos que el programa de Jóvenes Construyendo el Futuro no han podido aclarar, por mencionar algo. Las anomalías surgieron porque los jóvenes beneficiarios no fueron localizados y los beneficiarios fueron personas que ya tenían más de una beca, pagos a servidores denominados “siervos de la nación”, pagos a tutores bajo la etiqueta de aprendices, pagos a trabajadores de dependencias públicas.³³⁴ Por eso es entendible el discurso de anticorrupción del presidente mexicano, sin embargo, se necesita más que la voluntad para que desaparezca la corrupción en dependencias del gobierno y el neoliberalismo del sistema educativo mexicano. Se aclara que la corrupción no es parte de este tema, pero sin duda toca a la educación.

Las presiones que vivió el actual gobierno no fueron fáciles de llevar, ya que el golpeteo de los medios tradicionales, las OSC empresariales de ideología de derecha o nueva derecha, fueron partícipes en este constante golpeteo y, aunque fueron de baja intensidad, tocaron en lo profundo del gobierno. El presidente fue prudente en sus acciones políticas, con compromiso con el pueblo y los pobres, no obstante, dio cabida a esos grupos de empresarios, como lo muestra la *Ley General de Educación* del 2019 y en la *Ley General de Educación Superior* 2021, particularmente en el artículo 4, primer párrafo, de esta última señala que:

³³⁴ Daniela Barragán, “En la mira Jóvenes Construyendo: Tienen beca y trabajo”, en Sin embargo, México, 29 de octubre de 2022. Disponible en: <https://www.sinembargo.mx/29-10-2022/4276585>

“De acuerdo con lo dispuesto en la fracción X del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y al principio constitucional de igualdad y no discriminación, el Estado instrumentará políticas para garantizar el acceso a la educación superior a toda persona que acredite, con el certificado de bachillerato o equivalente, la terminación de los estudios correspondientes al tipo medio superior y que cumpla con los requisitos que establezcan las instituciones de educación superior”.

Y del artículo 67 fracción X que dice: “En el ejercicio de los recursos para el financiamiento de la educación superior, además de observar lo previsto por las disposiciones legales aplicables, se deberá:

“Las instituciones públicas de educación superior, con apoyo de la Secretaría, podrán llevar a cabo programas y acciones para incrementar sus recursos, así como ampliar y diversificar sus fuentes de financiamiento, sin menoscabo del principio constitucional de gratuidad en los términos establecidos en la presente Ley. Las instituciones de educación superior informarán a las instancias correspondientes sobre la captación de recursos y su aplicación, observando las disposiciones de fiscalización, transparencia y rendición de cuentas”.

Como puede observarse, en la ley hay trabas y ambigüedades para el ejercicio educativo, porque más que el derecho y la gratuidad a la educación, los alumnos deberían cumplir con los requisitos que establecen las instituciones, y el principal obstáculo es el pago al examen de admisión, el pago de colegiatura, así como el material y los recursos que se necesitan para la permanencia en las instituciones. Aunque se diga que el Estado dará educación gratuita, es claro que primero hay que pagar para que se tenga el acceso a esa educación, es casi como si fuera una educación de índole privada, aunque esta última todavía es una educación deficiente, lo que no pasa en las escuelas públicas. Solo en algunas universidades, por presión de los movimientos estudiantiles, hay posibilidades de aceptar a los alumnos sin pagar

exámenes como el del Ceneval, tal es el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)³³⁵.

La mayoría de las personas sabe que la educación es un medio que podría transformar a un país si el Estado quisiera tomar en sus manos las necesidades de las personas, sobre todo de las más vulnerables y pobres. Ya no más modernidad o el discurso modernizador, globalizador, de lo que se trata ahora es de una transmodernidad como lo ha dicho Dussel, pensar en este caso la sociedad mexicana más allá del discurso modernizador o globalizador como una unidad, se trata de pensar en un pluriverso más allá de lo universal, un pluriverso transmoderno, es decir, donde quepan todas o muchas universalidades, en donde se pueda pensar más allá del pensamiento universalista, donde todos los múltiples pensamientos puedan ser parte del pluriverso, y en donde el diálogo sea multicultural e intercultural.

Se requiere ver a la educación desde varios puntos de vista, no solo del económico y sus condiciones de producción, donde no solo se les enseñe a los alumnos como emprender para vender y para consumir, lógica de esa pedagogía del capital o pedagogía de la calidad como políticas-pedagógicas al servicio de las lógicas del mercado, del gerencialismo educativo. Se necesita una educación que abra sus fronteras hacia los Otros, hacia la exterioridad. Quitarnos esos paradigmas de blanquitud, pensar que lo de afuera es mejor que lo de adentro. Se necesita forzosa y fundamentalmente descolonizarnos de las culturas occidentales, blancas, para después descolonizarnos de la cultura de los preceptos que como mexicanos introyectamos y subsumimos como cultura propia. La educación necesita salir de esas políticas educativas de dominación y explotación que, aunque se quiera encubrir de conceptos de calidad, excelencia y de eficiencia, colonizan los pensamientos y provocan dependencias de ellas.

La filosofía y la ética de la liberación pueden ayudar al cambio si las introducimos como base de las políticas educativas, aunque ya hay algunos elementos de ellas en el nuevo plan de

³³⁵ Hugo Aboites, "El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI", en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 17, núm. 53 (2012), pp. 384-385.

Estudios de educación básica 2022³³⁶. Por ejemplo, se puede apreciar que la escuela es parte de la comunidad y de la vida de las personas, de sus relaciones con las costumbres de las comunidades, ya se avizora la vinculación de la escuela con la comunidad. Ya se comienza a integrar en el lenguaje educativo: saberes, valores y experiencias de las comunidades y no solo conocimientos especializados para que estos construyan nuevos significados que contrasten con la realidad, permitiéndoles una sociedad más democrática. Se respeta el diálogo de los distintos grupos y comunidades, así como el pensamiento crítico para permitirles cuestionar como sujetos históricos sobre las injusticias sociales desde una perspectiva ética. Otro elemento importante por rescatar es la necesidad de una educación incluyente de carácter decolonial.

La ética y la filosofía de la liberación se consideran importantes dentro de la educación, porque permitiría reconocer las condiciones reales de la sociedad mexicana, se incluiría el diálogo entre diversas culturas, en donde no solo se tenga una visión universalista jerarquizada, sino una pluriversalidad horizontal, no una imposición, sino un diálogo simétrico. Las asimetrías se dan cuando una cultura quiere imponerse a otra, cosa que pasó con los imperialismos, y ahora con el neoliberalismo y capitalismo contemporáneo, porque son asimetrías que dominan desde lo global y se particularizan en lo local gracias a los gobiernos en turno que permitieron que esas políticas se internalizaran en las subjetividades mexicanas.

Se apremia la ética y la filosofía de la liberación en nuestras escuelas y universidades por su carácter crítico, ya que proviene de los oprimidos, de los pobres y estos son la gran mayoría del país mexicano. De lo que se trata es de liberar al oprimido, al pobre, al desposeído, al pueblo calificado por Gramsci como “bloque social de los oprimidos”, que han sido primero colonizados y siguen estando, ahora por el sistema neoliberal y capitalista contemporáneo y que siguen siendo excluidos de ese sistema con otras formas de explotación y dominación. Explotación en el trabajo por la subcontratación a través del *outsourcing* y considerando las

³³⁶ Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022) *Plan de Estudios de la educación básica 2022*. Recuperado de <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/08/PLAN-DE-ESTUDIOS- EDUCACION-BASICA-2022-1.pdf>

injusticias del salario, por la corrupción sobre las irregularidades del gasto público que no permite ese estado de bienestar y sí a pensar que desde la visión neoliberal y capitalista esas anormalidades del sistema social son de origen natural. Hay muchas injusticias y desigualdades que el sistema neoliberal ha venido generando, se puede ir hacia la transformación educativa si hay voluntad política y organización de los grupos sociales.

Conclusiones

La totalidad imperial y colonizadora que América Latina y otras regiones del mundo han vivido en los últimos quinientos años, y siguen sufriendo, es solo un ejemplo de muchas que se han generado a lo largo de la historia de la humanidad y a lo ancho del planeta. Primero, fue el proyecto de modernidad que trajo consigo la invasión europea, el que con su racionalidad occidental buscó alinear a los pueblos originarios y sus territorios en un proyecto de construcción a su imagen y semejanza; es decir, el dominio con la derivación concomitante de un sector social, casi siempre mayoritario, ubicado en la marginalidad y sujeto de explotación de sus antagónicos dirigentes, quienes, al tiempo que disfrutaban de todo tipo de satisfactores, se ensañaban en sacar hasta la última gota de energía a los productores, convirtiéndolos en víctimas de la totalidad histórica. Después de la invasión y hasta el día de hoy, el proceso histórico se ha dado dentro de los márgenes del mismo proyecto de encarrilar al subcontinente y otras regiones en la modernidad hegemónica.

Durante el largo trayecto de la historia latinoamericana se han presentado épocas de mediana duración y momentos disruptivos que cuestionaban los excesos de los favorecidos, de la modernidad, por parte de las víctimas marginadas. La región también modificó su componente poblacional con el mestizaje proveniente de la combinación de los primeros europeos, indígenas, negros y otras oleadas posteriores de europeos y asiáticos, pero la diversidad no ha sido reconocida positivamente en la interacción cotidiana, sino por el contrario, ha permanecido y se ha profundizado el racismo, fundamentalmente contra los habitantes originarios del continente americano. Por tanto, a la discriminación mecánica que la modernidad occidental produce, a través de la explotación laboral, se agrega el grado de desprecio que conlleva la diferencia de raza, lo que hace más difícil la convivencia y la realización de la vida de los integrantes marginados y despreciados por el sistema. La diferenciación social por efectos del mecanismo económico de explotación, que es legitimado por la estructura política y los mecanismos culturales, se consolida como una totalidad histórica.

Cada época vista como totalidad puede aparentar funcionamiento armónico; sin embargo, en su interior alberga problemas, contradicciones, injusticias y luchas, a tal grado que los hombres y mujeres se preguntan qué es lo que le pasa a la humanidad que ya no es humana,

qué es lo que le falta o qué es lo que le sobra para volver a su condición humanitaria. La totalidad histórica que nos tocó vivir también presenta los efectos de la explotación económica de la mayoría de sus integrantes, pues la riqueza se concentra cada vez más, aumenta la pobreza y se lesiona indiscriminadamente a la naturaleza. La estructura de poder funciona para garantizar la reproducción de la pobreza y, por su parte, la cultura hegemónica dispensada a través de las diferentes instituciones sirve para mantener en la ignorancia, la inacción y la alienación para que las víctimas no tomen conciencia de sus ataduras, se liberen y de verdad vivan en plenitud.

La toma de conciencia, de quienes han sido víctimas toda la vida, y en las vidas de sus antecesores por generaciones, no es un proceso fácil o que pueda darse con sólo desearlo. La historia de la humanidad enseña que ha habido personajes y grupos, cuyos intentos de transformación son precedidos por procesos de estudio, investigación y reflexión acerca de las condiciones que se viven, de las causas que las producen y de las posibilidades de modificar el modo de vida. Aunque esa historia también muestra que algunas ocasiones los oprimidos han triunfado fugazmente y a la vuelta se convierten en opresores, traicionando su discurso y repitiendo el modo de vida que antes criticaban. Pero, a pesar de los fracasos, es más fuerte la necesidad de transformar el modo de vida basado en la narrativa de la modernidad. Así, en la búsqueda de opciones teóricas, la obra filosófica de Enrique Dussel ofrece análisis y reflexión desde América, en los cuales el filósofo refleja un arduo trabajo para comprender la historia reciente de la modernidad y con base en ella proponer principios para construir un modo de vida que de verdad la respete.

El aporte de Dussel es de gran importancia, pues consiste en la formulación de un proyecto de liberación de la humanidad, en el que la adopción de una ética a través del acto educativo o pedagógico se convierte en el eje de reflexión filosófica, el cual se trató de rescatar mediante esta investigación. Para comprender su propuesta, se recurrió primero a conocer la revisión que Dussel hace de la historia de la ética con el fin de diferenciar la propia. De ese repaso Dussel concluye que la ética es histórica, es decir, que su esencia es cambiante y al mismo contiene una característica que se repite en los distintos sistemas y épocas: la ética aristotélica, desde el horizonte exclusivamente griego, buscó explicar los actos morales a través de mitos, pero dejaba fuera a mujeres, niños y hombres no habitantes de la Polis o

ciudad; la ética cristiana consiste en un *ethos* o forma de vivir en el que los hechos humanos también devienen de mitos, pero los hombres no son capaces de ejercer la libertad otorgada por la divinidad, por eso están condenados a pedir perdón; con la ética kantiana nace el *ethos* del hombre moderno que no depende de dios, sino de su individualidad promotora de la empresa y el capitalismo; pero llega Marx y descubre la perversidad ética de alienar al trabajo y sus sujetos para ocultar el origen de la plusvalía y negar su carácter de exterioridad de la totalidad moderna; sin embargo, más recientemente en términos cronológicos, la ética del discurso de Otto Apel y Habermas niega la asimetría social y reduce su propuesta a la argumentación como método para resolver los conflictos del capitalismo moderno. A diferencia de las éticas anteriores, que subsume e incorpora, la ética de la liberación de Dussel fue enunciada desde el horizonte periférico, real y concreto, del pueblo oprimido latinoamericano que propone luchar por la vida, erradicando la pobreza y la miseria de las víctimas.

La filosofía o reflexión de Dussel, enunciada desde fines del siglo XX y principios del XXI, sobre la necesidad y las posibilidades de liberación en el sentido que lo propone, es un pensar que deriva de su conocimiento y reinterpretación de la historia mundial y de la historia regional del subcontinente latinoamericano, pues mediante la revisión de los hechos humanos pasados reconoce la irrupción de la modernidad occidental con la invasión española del siglo XV y lo imperioso de superar sus efectos en la vida humana negada a la población excluida. Con base en la interpretación que hace de la historia pasada, y del acontecer que vive como habitante latinoamericano, logra distinguir la posibilidad de la moral y la ética. Dice que la moral es el sistema de valores de orden particular de una comunidad y una época o totalidad histórica; pero para que sea tal debe cumplir con tres principios: material, formal y de factibilidad. El material se refiere a que debe preocuparse por la vida, el formal a la aceptación por parte de los integrantes de la comunidad y el de factibilidad a que deben disponerse las condiciones para que el acuerdo colectivo de comportamientos gire en torno a la preservación de la vida.

Estos tres principios son fundamentales para que cualquier sistema moral pueda ser vigente en una comunidad y se convierta en ética, porque busca asegurar la producción y reproducción de la vida en sus habitantes. El principio material de la moral se relaciona con

el contenido de la vida humana como finalidad, no solo desde la perspectiva biológica del ser humano, sino que integra sus actos y sus acciones en el sistema de valores de la totalidad que vive. El principio formal de la moral describe la forma, de las acciones del conjunto de los seres humanos de la comunidad, como procede para que el primer principio se pueda llevar a cabo. Con ello destaca la importancia de la participación de la comunidad en simetría. El tercer principio o de factibilidad se refiere a la operacionalización de los dos principios anteriores, es decir, a que se reúnan las condiciones y se actúe verdaderamente para que colectivamente se ponga como centro de discusión la vida de los miembros de la comunidad en condiciones de igualdad o simetría.

La moral y la ética desde la perspectiva de Dussel tiene descripciones distintas. En cuanto a la moral Dussel, la describe como un sistema particular, según la comunidad o sociedad concreta. En ella podrían estar presentes los tres principios antes señalados. El material, respetando la vida de la comunidad; el formal, acuerdo de los miembros de la comunidad referente a la vida; y el de factibilidad, que se puedan llevar a cabo los proyectos de la comunidad. En cuanto a la ética, Dussel, hace un señalamiento puntual, la ética es crítica y por tanto universal, ya que cualquier sistema de vida requerirá de constante actualización del sistema, pues, como son producto de las decisiones humanas, estas podrían caer en corrupción, y tendrían que estar en una constante revisión para no generar víctimas en los sistemas de vida. La crítica a los sistemas morales busca recordarles que no han considerado en sus planteamientos a las víctimas, y, por tanto, es necesaria la organización de la comunidad de víctimas para que las condiciones cambien y se transformen en una comunidad participativa de forma simétrica. La praxis de liberación se refiere al momento práctico de la comunidad de comunicación de las víctimas, al tomar conciencia de su situación y sus condiciones, para pasar de la negación de la negación a ser partícipes de forma activa de los nuevos acuerdos que posibiliten cambiar y mejorar sus condiciones de víctimas, proceso que tiene que ir acompañado siempre de la crítica constante.

Desde la perspectiva de Dussel, en la Europa medieval se dio un hecho histórico, singular y único: se originó la modernidad en el año 1492. Debido a que Europa tenía las posibilidades de conquistar territorios, Cristóbal Colon pudo zarpar hacia tierras desconocidas y confrontarse con América Latina, un mundo distinto a los habitantes del viejo mundo. La

reinterpretación del filósofo argumenta que la conquista enunciada por los europeos no fue otra cosa que un encubrimiento violento del Otro, el cual se justificó con razones como la posesión de la verdad y el ejercicio de la libertad, mientras se tapaba o invisibilizaba el mundo invadido de los pueblos originarios. Las bases de la modernidad portada por los conquistadores se impusieron a la población dominada para crear, con pretensión de universalidad, un sistema clonado de la visión europea, reproductor de las mismas creencias y prácticas de vida en Latinoamérica. Europa se autoerigió cultura superior y dominadora de los pensamientos y el modo de vivir del indio de los pueblos originarios; su intención de modernización y civilización fue solo la justificación para explotar al indio y sus recursos naturales.

De acuerdo con esas ideas, la intención de la conquista fue la afirmación del yo conquisto frente a la negación del otro de manera violenta. Luego se dio la colonización europea como praxis de dominio de toda la cosmovisión y vida de los pueblos configurada en la primera colonia de la Europa moderna. Pese a las críticas a la modernidad y sus diversas formas de dominación, como lo hace el giro decolonial y su planteamiento de que la violencia instituida como patrón de poder pudiera terminarse a partir de la liberación, se ha extendido en diversas formas, una de ella es la colonialidad eurocéntrica del conocimiento, la cual marca pauta en cuanto a las ideas modernas hasta nuestros días. La colonialidad derivada del colonialismo es la relación dominación-subordinación de la cultura del mundo latinoamericano en lo cotidiano, internalizado en el ser, hacer y saber de la gente común como algo natural.

Esta característica ratifica a la modernidad como un proceso de conquista de pueblos originarios, al inferiorizarlos y violentarlos en su ser, y por tanto en sus saberes, pues se les negaron las facultades de ser y pensar desde el paradigma del “yo pienso” cartesiano. Son esas prácticas las que el giro descolonizador busca cambiar, para modificar las actitudes de las subjetividades, y así posibilitarles mejorar el mundo en que viven, al romper con el paradigma moderno-colonial para siempre. La hegemonía que tenía Europa, y ahora Estados Unidos con el patrón de poder globalizado, consiste en mantener las diversas formas de dominación y superioridad epistémica, moderna y occidental, y al mismo tiempo marginar los conocimientos de los distintos grupos indígenas. Esto se logra a través de las escuelas y universidades que declaran al conocimiento proveniente de Europa como único y universal,

por lo que terminar con el racismo, con la colonialidad de poder y con la epistemología occidental, también pasa por la reforma de estas instituciones.

Para superar los problemas históricos descritos, Dussel propone el concepto de “pedagógica” como la relación entre los sujetos en las diferentes circunstancias en que los coloca la vida. Destaca que la pedagógica moderna traída por los europeos, es decir la forma de relación, la cual se ratificó y fortaleció en los últimos cinco siglos, decidió silenciar y negar la cultura de los pueblos indígenas para someterlos. Así que propone construir la pedagógica de la liberación, pues implica escuchar y respetar al otro y la otra, para que se revelen tal cuales son. La pedagógica de la liberación tiene como propósito fundamental el proyecto de liberación ético, al buscar la afirmación de la exterioridad del dominado a través del método analéctico para liberarlo de la totalidad del sistema vigente. El método analéctico es el diálogo constante con el Otro/a, consiste en escuchar y hablar para formar un diálogo intercultural y fundamentalmente ético. Escuchar a los pueblos y a las comunidades obliga al utilizar las “epistemologías del sur” como herramienta para lograr la descolonización epistemológica; su práctica en las instituciones educativas y otras comunidades posibilitaría que sus conocimientos y saberes fueran escuchados en la misma intención que el conocimiento científico.

Una educación epistemológicamente descolonizadora desmontaría la idea impuesta de que los latinoamericanos somos gente inferior, pues promovería el cambio de mentalidad, la concientización y la liberación de las comunidades y las sociedades. La perspectiva pedagógica de la liberación, con el centro en el proyecto educativo para afirmar la exterioridad del Otro/a, contiene posibilidades de cambios, porque se toma conciencia de la realidad vivida y se escuchan todas las voces en un pluriverso de pensamientos que serviría como arranque de la transformación. Desde la perspectiva de la ética de liberación, la educación estaría enfocada en lograr la conciencia de los problemas ecológicos, de corrupción y desigualdad. Con la ética de la liberación como guía, iniciaría una nueva política educativa, cuya praxis sería escuchar al otro/a para que diga su palabra y se descubra en la exterioridad de manera analógica. Esto sucedería en las escuelas y universidades, pedagógicamente se podría escuchar a la otra y otro: pobre, moreno, campesino, asalariado, indígena, negro, mujer, homosexual, e iniciar un dialogo fraterno. La ética de la liberación

introducida en el sistema educativo posibilitaría a vernos tal cual somos, desde la cotidianidad de las vicisitudes con las que vivimos, para pensar y reflexionar si queremos seguir así o cambiar.

Esta ética descubre, no encubre, los padecimientos, como hasta ahora lo ha hecho la educación moderna, capitalista y neoliberal. Es tiempo ahora de cambiar el rumbo de la historia de los mexicanos a través de una educación que libere de ataduras de siglos atrás. Se necesita una educación con giro y rostro humano, mediante la filosofía de la ética de la liberación, porque solo de esa manera puede, primero, reconfigurarse el tejido social roto por la educación neoliberal, segundo, replantearse las formas de explotación de la tierra y de las personas en el campo, en la ciudades o cualquier espacio donde se labore y exista desigualdad y, tercero, tener conciencia de las enfermedades y su conexión con la alimentación, pues la educación neoliberal, capitalista y mercantilista separa todo, lo desconecta con la intención de manipular y controlar. Dejar atrás la educación neoliberal y su producto, el sujeto pobre alienado por la competencia, puede lograrse con una práctica educativa derivada de la pedagógica de la liberación, expresada en un diálogo flexible desde la semejanza/distinción, cuya base sea la ética del respeto al otro/a para alcanzar acuerdos. La mutua escucha consciente del diálogo intercultural es el acto pedagógico ético, porque su intención es un proyecto práctico y real, acerca de que es necesario descolonizarnos de la historia dominante y comenzar a estudiar la historia de los vencidos e ir discerniendo que la cultura que ahora tenemos es una mezcla de cultura de dominación, que ha introyectado el sistema de la totalidad en las subjetividades, y la cultura de un pueblo lastimado y negado.

Bibliografía

Aboites, Hugo, “El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 17, núm. 53 (2012), pp. 361-389.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, España, Tecnos, 2015.

Barragán, Daniela, “En la mira Jóvenes Construyendo: Tienen beca y trabajo”, en Sin embargo, México, 29 de octubre de 2022. Disponible en: <https://www.sinembargo.mx/29-10-2022/4276585>

Beorlegui, Carlos La influencia de E. Levinas en la Filosofía de la Liberación de J.C. Scannone y de E. Dussel (1ª parte), Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, pp.243-273.

Borlegui, Carlos, “La nueva ética de la liberación de Enrique Dussel”, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, pp. 689-729.

Camou, Antonio, “Una introducción a la obra de Jürgen Habermas”. En: A. Camou (Coord.). *Cuestiones de teoría social contemporánea*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata, (2023), pp. 793-825. En *Memoria Académica*. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5857/pm.5857.pdf>

Cassier, Ernst, *Kant, vida y doctrina*, España, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Castro-Gómez Santiago y Grosfoguel Ramón, *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, 2007.

Cesaire, Aimé, *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid, Akal, 2006.

Conill Sancho, Jesús, “El legado filosófico de Karl-Otto Apel y su relevancia para afrontar el futuro”, *Internacional de filosofía*, núm. 78, (2019), pp. 7-11.

Cortina, Adela, “El vigor de la razón dialógica”, núm. 78. (2019) pp. 13-15.

Cruz, Jorge Iván, “Kan: Pensador Ilustrado”, *Jurid. Manizalez*, 4(1), (2007) pp. 41-54.

De Sousa Santos, Boaventura, *Descolonizar la universidad*, Buenos aires, CLACSO, 2021, p.14.

De Sousa Santos, Boaventura, *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*, Madrid, Trotta, 2019.

De Sousa Santos, Boaventura, *Epistemologías del sur*, Buenos Aires, CLACSO, 2018.

De Sousa Santos, Boaventura, *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*, Madrid, Morata, 2017.

Diario Oficial de la Federación, *Ley General de Educación Superior*, México, DOF, 20 de abril de 2021.

Diario Oficial de la Federación, *Ley General de Educación*, México, DOF, 30 de septiembre de 2019.

Dorado, J. Michelini, “La ética del discurso como ética de la responsabilidad”, *Literatura y lingüística*, 14, (2003), pp. 213-224. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112003001400015

Doxrud, Jan, “1/15-Apuntes sobre Immanuel Kant: Introducción”. Disponible en <https://www.libertyk.com/blog-articulos/2024/3/1/115-apuntes-sobre-immanuel-kant-introduccion-por-jan-doxrud>.

Dussel, Enrique “La exterioridad en el pensamiento de Marx”, *Pensamiento crítico, ética y absoluto*, Universidad Nacional Autónoma de México (1990), 10-18.

Dussel, Enrique *Filosofía de la producción*, Bogotá, Nueva américa, 1984.

Dussel, Enrique *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, México, Extemporaneos, 1977.

Dussel, Enrique y Guillot, Daniel E., *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas*, Buenos Aires, Bonum, 1975.

Dussel, Enrique, “Algunos aspectos de la Antropología Cristiana hasta fines del siglo XVI”, *Eidos*, 12.104 (1970), pp. 16-46.

Dussel, Enrique, “En búsqueda del sentido (origen y desarrollo de una filosofía de la liberación)”, *proceso de análisis e investigación*, pp. 13-36.

Dussel, Enrique, “Ética material, formal y crítica”, *Estudios*, 4 (1998), pp. 7-32.

Dussel, Enrique, “Hermenéutica y Liberación. De la fenomenología hermenéutica a una filosofía de la liberación. Diálogo con Paul Ricoeur”, en *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*. México, Universidad de Guadalajara, México, (1993) pp. 135-166.

Dussel, Enrique, *14 tesis de ética: Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Madrid, Trotta, 2016.

Dussel, Enrique, *1492 El encubrimiento del Otro, Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*, Bolivia, Plural, 1994.

Dussel, Enrique, *20 Tesis de política*, México, siglo XXI, 2006.

Dussel, Enrique, *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación: con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*, México, Universidad de Guadalajara, 1993.

Dussel, Enrique, *El dualismo en la antropología de la cristiandad*, Buenos Aires, editorial Guadalupe, 1974.

Dussel, Enrique, *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana: un comentario a la tercera y a la cuarta redacción de "El capital"*, México, Siglo XXI, 1990.

Dussel, Enrique, *Erótica y pedagógica: Para una ética de la liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Docencia, 2012.

Dussel, Enrique, *Ética comunitaria*, Ecuador, Cristianas del Azuay, 1986.

Dussel, Enrique, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, México, Trotta, 2011.

Dussel, Enrique, *Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta, 1998.

Dussel, Enrique, *Filosofía de la liberación*, Bogotá, Nueva américa, 1996.

Dussel, Enrique, *Hacia los orígenes de Occidente: meditaciones semitas*, México, Kanankil, 2012.

Dussel, Enrique, *Hacia un Marx desconocido: un comentario de los manuscritos del 61-63* México, Siglo XXI, 1988.

Dussel, Enrique, *Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación*, Bogotá, Nueva américa, 1994.

Dussel, Enrique, *Introducción a la filosofía de la liberación*, Bogotá, Nueva américa, 1995.

Dussel, Enrique, *Introducción a una filosofía de la liberación Latinoamericana*, México, Extemporaneos, 1977.

Dussel, Enrique, *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1998.

Dussel, Enrique, *La pedagógica latinoamericana*, Bogotá, Nueva América, 1980.

Dussel, Enrique, *La producción teórica de Marx: un comentario a los Grundrisse*, México, siglo XXI, 1991.

- Dussel, Enrique, *Las metáforas teológicas de Marx*, España, Verbo Divino, 1993.
- Dussel, Enrique, *Método para una filosofía de la liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana*, Salamanca, Sígueme, 1974.
- Dussel, Enrique, *Para una de-strucción de la Historia de la Ética I*, Buenos Aires, Ser y Tiempo, 1973.
- Dussel, Enrique, *Para una ética de liberación latinoamericana, tomo I*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- Dussel, Enrique, *Para una ética de liberación latinoamericana, tomo II*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- Dussel, Enrique, *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*, Bogotá, Editorial nueva américa, 1983.
- Dussel, Enrique, *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*, Madrid, Trotta, 2020.
- Eliade, Marcea, *Historia de las creencias y las ideas religiosas II: de Gautama buda al triunfo del cristianismo*, España, Paidós, 1999.
- Fanon, Frantz, *Piel negra mascarar blancas*, Madrid, Akal, 2009.
- Fanon, Frantz, *Por la revolución africana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965.
- Freire, Paulo, *La Educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1997.
- Freire, Paulo, *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*, España, Paidós, 1990.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005.
- Freire, Paulo, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1997.
- Gemkow, Henrich, *Carlos Marx: Biografía completa*, Buenos Aires, Cartago, 1975.
- González López, Sergio, *Universidad: Humanismo, interculturalidad, sustentabilidad y colaboración*, México, Torres asociados, 2021.
- Grosfoguel Ramón, “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”, en *Tabula Rasa*, núm. 04 (2006), pp. 17-48.
- Grosfoguel, Ramón y Mignolo Walter, “Intervenciones descoloniales: una breve introducción”, en *Tabula Rasa*, núm. 09 (2008), pp. 29-37.

Grosfoguel, Ramón, “¿Negros Marxistas o Marxismos Negros?”, en *Tabula Rasa*, núm. 28 (2018), pp. 11-22.

Grosfoguel, Ramón, “Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad”, en *Tabula Rasa*, núm. 25 (2016), pp. 153-174.

Grosfoguel, Ramón, “Del <<Extractivismo económico>> al <<Extractivismo ontológico>>: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo”, en *Tabula Rasa*, núm. 24 (2016), pp. 123-143.

Grosfoguel, Ramón, “El Concepto de <<Racismo>> en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?”, en *Tabula Rasa*, núm. 16 (2012), pp. 79-102.

Grosfoguel, Ramón, “Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial”, *Tabula Rasa*, núm. 9, (2008), pp. 199-215.

Grosfoguel, Ramón, “Izquierdas e izquierdas otras: entre el proyecto de la izquierda eurocéntrica y el proyecto transmoderno de las nuevas izquierdas descoloniales”, en *Tabula Rasa*, núm. 11 (2009), pp. 09-29.

Grosfoguel, Ramón, “Pensamiento descolonial afro-caribeño: una breve introducción”, en *Tabula Rasa*, núm. 35 (2020), pp. 11-33.

Grosfoguel, Ramón, “Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales”, en *Tabula Rasa*, núm. 14 (2011), pp. 341-355.

Grosfoguel, Ramón, “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios de largo siglo XVI”, en *Tabula Rasa*, núm. 19 (2013), pp. 31-58.

Guerra González, María del Rosario, *El “fenómeno de los derechos humanos”, en la universidad y la educación*, México, Torres asociados, 2019.

Herrera Salazar, Gabriel, *La vida humana, muerte y sobrevivencia: la ética material en la obra de Enrique Dussel*, México, Apuntes del Sur, 2015.

Hurtado, Guillermo y Torres, José Alfredo, *Ensayos filosóficos sobre la Cuarta Transformación de México*, México, Torres Asociados, 2021.

Imen, Pablo, “Junior Achievement o la pedagogía del capital” en *Realidad económica*, 271 (2012), pp. 28-50.

Jarquín, Mauro, *La pedagogía del capital: Empresario, nueva derecha y reforma educativa en México*, México, Akal, 2022.

Kant, Immanuel, *Lecciones de ética*, Barcelona, Crítica, 1988.

La Biblia Latinoamericana, España, Verbo Divino, 1989.

Lander, Edgardo, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

Laval, Christian y Dardot, Pierre, *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, España, Gedisa, 2013.

Laval, Christian, *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, España, Paidós, 2004.

Montano, Rudy, “La moralidad kantiana y la ética de la liberación de Enrique Dussel”, *Teoría y praxis*, 24 (2014), pp. 63-80.

Moreno Lax, Alejandro, *El concepto de vida en la ética contemporánea*, Universidad de Murcia, 2012.

Ornelas Delgado, Jaime, *Educación y neoliberalismo en México*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2002.

Otto Apel, Karl y Dussel, Enrique, *Ética del Discurso y ética de la liberación*, Madrid, editorial Trotta, 2004.

Otto Apel, Karl, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós, 1991.

Pachón Soto, Damián “La crítica del eurocentrismo y el pensamiento emergente en América Latina”, *Investigaciones en filosofía y cultura en Colombia y América Latina*, (2016), pp. 79-95.

Pachón Soto, Damián “Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad”, en *Ciencia política*, núm. 5 (2008), pp. 8-35.

Plá, Sebastián, *Calidad educativa: Historia de una política para la desigualdad*, México, Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación, UNAM, 2019.

Pérez, Rafael y Aldrete, Taylor “La formación del cristianismo en los primeros siglos y la evangelización americana como segunda conquista espiritual”, *Anales de Antropología*, 34 (2000), pp. 237-260. Disponible en: [La formacion del cristianismo en los primeros siglos y la ...www.revistas.unam.mx > index.php > article > download](http://www.revistas.unam.mx/index.php/article/download/la...)

R. Aramayo, Roberto, *Immanuel Kant: La utopía moral como emancipación del azar*, Madrid, EDAF, 2001.

Rincón Oriana, Millan Keila y Rincón Omar, “El asunto decolonial: Conceptos y debates”, en *Perspectivas, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, núm. 5 (2015) pp. 75-95.

Ríos, Viridiana, “La otra mafia del poder. Corrupción y desigualdad en México”, OXFAM México, (2020), pp.01-59.

Rodríguez Duplá, Leonardo, “Encuentro con Dios y Ética cristiana”, *Instituto de Antropología y ética*, 10 (2011), pp. 1-18.

Rodríguez Reyes, Abdiel, “Enrique Dussel y el pensamiento crítico de la liberación”, *Brocar*, 40 (2016), pp. 199-220.

Rus Rufino, Salvador, “Política e historia en Aristóteles”, *Historia y Política*, 17, (2007), pp. 175-204. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385070>

Salvador Benítez, J. Loreto, *Pensar la Universidad: Autonomía, conciencia histórica e incertidumbre actual*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2022.

Secretaría de Educación Pública (SEP) *Plan de Estudios de la educación básica 2022*. México, SEP, 2022. Disponible en https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/08/PLAN-DE-ESTUDIOS-__EDUCACION-BASICA-2022-1.pdf

Vega Cantor, Renán, “La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico”, en *Integra Educativa*, Vol. VII, núm. 2 (2014), pp. 113-125.