

“A HOMBROS DE UN GIGANTE”: PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA EN CLAVE DUSSELIANA

"On the shoulders of a giant": for a philosophy of liberating education from Dussel's perspective
"Auf den Schultern eines Giganten": für eine Philosophie der befreienden Erziehung aus der Perspektive
Dussels

Emmanuel Ginestra

Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina

ginestraemmanuel@gmail.com

Recibido: 25-05-2020 Aceptado: 13-11-2020

Publicado: 13-11-2020

Emmanuel Ginestra es Doctor en Filosofía, Magister en Filosofía práctica contemporánea, y Especialista en Epistemología e Historia de la Ciencia. Diplomado en Filosofía de la Liberación. Profesor de “Arte, literatura y estética” (Profesorado Universitario en Letras) y de “Filosofía del Arte” (Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana), Departamento de Artes, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (FCH, UNSL). Académico de Doctorado en Educación y Co-director de Proyecto de Literatura y Estética, FCH, UNSL.

Resumen

La Filosofía de la Liberación propuesta por Enrique Dussel sigue viva y creativa. Paulatinamente se fueron construyendo las diferentes disciplinas filosóficas de acuerdo con las categorías fundantes. A partir de los conceptos claves dusselianos, y apoyándome en los trabajos académicos de intelectuales afines a la corriente filosófica, intento constituir un territorio fértil para una Filosofía de la Educación liberacionista.

En esta oportunidad, se prestará atención al concepto de materialidad para que toda Filosofía educativa de la Liberación, y a partir de ella, los diferentes sistemas educativos, estén orientados para la reproducción, ampliación y desarrollo de la vida.

Palabras clave: Filosofía de la Liberación; Pedagógica; Fines de la Educación; Materialidad; Reproducción de la Vida.

Abstract

The Philosophy of Liberation proposed by Enrique Dussel is still alive and creative. Gradually the different philosophical disciplines were being built according to the founding categories. Starting from the key Dusselian concepts, and leaning on the academic works of intellectuals related to the liberationist current, I try to constitute a fertile territory for a liberationist Philosophy of Education. In this opportunity, attention will be paid to the concept of materiality so that all educational Liberation Philosophy, and starting from it, the different educational systems are oriented to the reproduction, expansion and development of life.

Keywords: Philosophy of Liberation; Pedagogy; Purposes of education; Materiality; Reproduction of life.

Zusammenfassung

Enrique Dussels Befreiungsphilosophie ist immer noch lebendig und kreativ. Nach und nach wurden die verschiedenen philosophischen Disziplinen entsprechend den Gründungskategorien aufgebaut. Ausgehend von den zentralen Konzepten Dussels und gestützt auf die akademischen Werke von Intellektuellen, die mit der befreiungsorientierten Strömung in Verbindung stehen, versuche ich, ein fruchtbares Terrain für eine befreiungsorientierte Erziehungsphilosophie zu schaffen. Ich werde mich auf das Konzept der Materialität konzentrieren, so dass die gesamte erzieherische Befreiungsphilosophie und von ihr ausgehend die verschiedenen Bildungssysteme auf die Reproduktion, Erweiterung und Entwicklung des Lebens ausgerichtet sind.

Schlüsselwörter: Befreiungsphilosophie; Pädagogik; Bildungsziele; Materialität, Reproduktion des Lebens.

La cultura no es, como enseña Spengler, la vida de almas colectivas en desarrollo, sino
que surge en la lucha del hombre por conseguir las condiciones necesarias para la
reproducción de su vida.
Adorno, Prismas

Marx descubrió (...) el hecho, tan sencillo (...) de que el hombre necesita, en primer
lugar, comer, beber, tener un techo y vestirse.
Engels, Discurso ante la tumba de Marx

Introducción

La problemática educativa ha sido una preocupación transversal en el pensamiento
y en la acción de Enrique Dussel desde sus años de formación en Filosofía hasta su etapa
de docencia, investigación y extensión universitaria; incluso, esta preocupación estuvo
presente en el momento de la objetivación de la potentia en potestas, cuando fue
elegido para ejercer el cargo de Rector interino de la Universidad Autónoma de la Ciudad
de México (UACM). Por su vasta experiencia en el ámbito educativo como profesor,
investigador de primera categoría, doctor en Filosofía e Historia (e incluso una
licenciatura en Ciencias Religiosas), y en reconocimiento al marco categorial filosófico
auténtico que supo desarrollar ha sido nombrado doctor honoris causa en diferentes
universidades, y miembro de instituciones como las Academia Americana de Artes y
Ciencias y del Comité de la Federación Mundial de Sociedades de Filosofía.

Es en el horizonte categorial de su Filosofía de la Liberación (FL) donde se inscriben
sus indagaciones relativas a la educación; a partir de ellas, Dussel propone desarrollar
algunas líneas teóricas para formular una Filosofía de la Educación liberadora. Como
puede colegirse, se recupera una terminología de los primeros años del descubrimiento
de una Filosofía Latinoamericana, la fase temprana, en la que se fueron construyendo,
paso a paso los términos de la discusión en una perspectiva liberadora (e. e., contra la
dependencia cultural), como fue "Hacia [para] una Filosofía de la Liberación" (Ardiles,
1973), o "Para una Ética de la Liberación" (Dussel, 1973), etc. Fueron años de búsqueda
que, con el pasar del tiempo, de lecturas y de compromisos diversos, llevaron a la
materialización sistematizada de una FL (Dussel, 2018a [fecha de publicación: 1977]),
una Ética de la Liberación (Dussel, 1998), etc. Rescatar y reivindicar estas primeras
motivaciones que llevaron a la conformación de una FL, es necesario en la medida en

que pueden servirnos de aliciente para avanzar en la configuración de los lineamientos estructurantes de una Filosofía de la Educación que se inscriba en el interior de aquella.

Por ello, las líneas siguientes son una aproximación, una propuesta que quiere integrarse a las ya establecidas por Dussel y otros intelectuales dedicados al estudio y profundización de su FL a partir de las metacategorías ya establecidas.

Los propósitos centrales del escrito son, por una parte, la presentación somera de las diversas líneas de análisis que se han desplegado en el campo educativo del propio Enrique Dussel y de otros referentes de la línea liberadora en Filosofía (quienes, apoyados en alguna metacategoría del filósofo latinoamericano, van construyendo senderos y/o constelaciones, sintiendo, pensando y haciendo una Filosofía de la Liberación Educativa); y, por otro, ofrecer una alternativa que sume y complejice la cuestión educativa dentro del marco categorial dusseliano, a partir de las problematizaciones clásicas de la Filosofía de la Educación, como es el *para qué* (especialmente en nuestros tiempos neoliberales en los que se ha consolidado para la enseñanza el objetivo de la empleabilidad tal como está formulado en la Ley Federal de Educación de la República Argentina). Pensar los fines de la educación desde esta perspectiva filosófica nos permitirá desmarcarnos de los dogmatismos de las políticas educativas que surgen desde una Totalidad que viene exigiendo a los integrantes de nuestra sociedad argentina reproducir un sistema como campo, y unas pautas de estar-en-el-mundo como universales y obligatorias.

Un camino recorrido

La perspectiva FL de Enrique Dussel constituye un legado fundamental para la tradición filosófica mundial. Nacida en universidades e instituciones periféricas de la República Argentina a fines de los '60, presentada formalmente en la década siguiente en el II Congreso Nacional de Filosofía (y en otras instancias académicas), por jóvenes interesados en responder la cuestión -heredada de la generación filosófica anterior- sobre la posible existencia de una Filosofía Latinoamericana (y, en caso de responder afirmativamente, cuáles serían sus condiciones de existencia), la FL se fue organizando

en un colectivo de variadas posiciones en su interior, pero con algunos intereses en común. Su existencia tuvo una resonancia de amplio alcance y llegó a tener diferentes grupos de trabajo, en distintas zonas del país. El violento accionar de persecuciones, muertes y desapariciones de los grupos de tareas paramilitares y de las sangrientas dictaduras latinoamericanas, obligaron al grupo a disgregarse y a algunos de sus miembros a exiliarse en diferentes ciudades del mundo. Enrique Dussel partió al exilio hacia México donde comenzó a desplegar las ideas que tenía sobre la materialidad de una FL (para *toda* FL), y, si bien en un primer momento estuvo dedicado a la Ética y a la Política, con el correr del tiempo fue completando la reflexión liberacionista al resto de las disciplinas filosóficas. En el interior de esta propuesta, tanto Enrique Dussel como otros referentes de la *Asociación de Filosofía y Liberación* (AFyL) vienen desarrollando con mayor o menor énfasis las distintas ramas de la Filosofía desde la FL. Actualmente, y para tomar algunos ejemplos a modo de ilustración, se están discutiendo las intuiciones para toda *Estética de la Liberación* (Dussel, 2018c; Quezada Figueroa, 2019; CIELA, 2017), en obras como la *Ética de la Liberación* (Dussel, 1998 y 2016), la *Política de la Liberación* (Dussel, 2006, 2007, y 2009), etc.

En el marco de esta racionalidad, y buscando ampliar el repertorio liberacionista al resto de las disciplinas filosóficas, se pueden visualizar ciertas apuestas teóricas que marcan el rumbo a una consolidación más orgánica y completa de las categorías centrales instituyentes de una Filosofía de la Educación desde el constructo teórico de la FL en la óptica de Enrique Dussel (para *toda* Filosofía de la Educación Liberacionista).

Algunas de estas investigaciones son las que a continuación describo superficialmente. El criterio fundamental para la presentación, organización y selección de estas propuestas es la elección deliberada de una o más variables liberacionistas de corte dusseliano, v. gr., "exterioridad", "crítica a la modernidad", etc., y la aplicación que realizan los intelectuales al campo educativo. Quiero resaltar que es una muestra expositiva, y que puede ser reemplazada por otra más fecunda, pues el *quid* fundamental de lo que aquí se quiere exponer no es más que una aproximación a la problemática educativa desde la FL dusseliana.

En los comienzos de la FL, Dussel trató la cuestión de la cultura, pero será a partir de la proposición del concepto "Pedagógica" (Dussel, 2018a y 1980), que se puede reconocer en su obra una propuesta sustancial de "lo educativo": luego de resaltar el proceso violento, primero de la matanza en las guerras de los hombres de las comunidades, y segundo, de las violaciones de la "Erótica" ante la mujer que quedaba sola y/o viuda, será el tratamiento de las vivencias sobre el/la huérfano/a, de las descendencias que quedan desaparecidas, constituyéndose en rehén de los grupos subsistentes que continúan con la lógica de conquista, ahora, sobre las nuevas generaciones. En estas propuestas, sus temas centrales serán (i) los formatos simbólicos de dominación de las culturas populares subalternas por las altas culturas, (ii) el *logos* de las juventudes e infancias que interpelan la Totalidad adultocéntrica jerárquica, y, especialmente, (iii) la crítica de la organización de las (inter)subjetividades a partir del individuo aislado y ahistórico de J. J. Rousseau. Dussel hace un llamado a la centralización de las tesis freireanas en el universo educativo, ya que la perspectiva de este autor brasileño rescata del silencio y de la marginación a las comunidades, con sus culturas y sus historias, y recupera el rol del pedagogo como acompañante del proceso de concientización y liberación de las sociedades atrapadas por la lógica imperial. Asimismo, estarán presentes en el universo de la Pedagógica la cuestión de la represión del idioma materno/paterno o la imposición de un sistema de lenguas foráneo determinado por la presión imperial/colonial; la introyección de una cosmovisión provinciana como lo es la Pedagogía Moderna a base de la reproducción de variables como eficacia y rendimiento; la imposición de una *Moral Pedagógica* que niega el aporte del Otro para, en cambio, sustentar la educación en categorías culturales del extranjero y en sus amaños con la élite "culta" nacional; etc. La Pedagógica se constituye, por tanto, en un andamiaje teórico y crítico sobre los presupuestos de todo vínculo educativo moderno y en relación a la búsqueda de liberación de aquellos que están en la periferia como Exterioridad.

Ahora bien, la presencia de nuevos actores que expresan y exigen novedosos formatos de ciudadanía para materializar un nuevo sujeto histórico, ha instado a algunos miembros de la FL a asumir el reto hacia el modelo educativo tradicional que hacen los

Nuevos Movimientos Sociales (NMS), para quienes la educación ocupa un lugar privilegiado e integrado a las luchas y resistencias sociales contemporáneas. Padilla-Teruel (2017) muestra el rol preponderante de la educación en el interior de los NMS, destacando la transformación de las esferas escolarizadas en base a epistemes heredadas y totalizaciones coloniales que estos movimientos han propiciado, para forjar, en cambio, espacios autogestivos, abiertos y comunitarios donde tienen cabida diálogos políticos alternos, demandas de ampliación de derechos y el intercambio de saberes y experiencias emancipatorias que ponen diques a la prepotencia homogeneizante de la Modernidad. El autor, siguiendo a Zibecchi (2005), trae a colación la experiencia educativa Warisata; una propuesta que suplanta la hegemónica ubicuidad clásica de la escolarización del aula-institución por instancias de aprendizaje en los diferentes ambientes de la comunidad, como la huerta familiar o la siembra en comunidad. De la misma forma, se construyeron talleres para que la educación no sea repetitiva y memorística sino de creación transformadora; un nuevo tipo de educación en la que alumnos y profesores gestionan el nudo central educativo. Estas comunidades buscan la revalorización de su propia cultura; para ello, se encargan de la formación de dirigentes, intelectuales, obreros, etc. en base a criterios y modelos pedagógicos atravesados por la interculturalidad.

Otra iniciativa filosófica que considero creativa, con fuerte proyección en la corriente liberacionista e íntimamente afín con las líneas anteriores, es la de Heredia (2018), quien aboga por problematizar los sentidos de la Educación, incorporando en los procesos educativos las así denominadas "irracionalidades modernas" como la ternura y la bondad, y reflexionando sobre la amorosidad, la fraternidad, la hospitalidad y la conversación. Estas prácticas buscan, en última instancia, lograr una re-articulación de determinadas subjetividades que fueron atrapadas y fetichizadas por la trama de la Educación Moderna centrada, antes que en discursos y prácticas humanizantes, por la exaltación de una subjetividad naturalmente egoísta, individualista y solipsista, entregadas a la meritocracia y a la competencia. Siguiendo las huellas del pedagogo y escritor José Martí, Heredia se desmarca de las dogmáticas educativas coloniales de la Modernidad, atrapadas en la violencia como rector y aglutinante de la sociedad (tesis

hobbesianas), para resaltar el carácter comunitario de la solidaridad y la empatía entre los que deambulan por los pasillos educativos. Así, recibir y sostener a los recién-venidos, acompañarlos en un proceso dialógico y tender puentes entre las alteridades que confluyen en el campo educativo son algunas de las funciones de una educación que asume su carácter ético-político..

Por último, quisiera detenerme, en pocas líneas, en las últimas presentaciones de Enrique Dussel sobre la educación. Estas intervenciones representan en buena medida las preocupaciones actuales de este autor, que están en sintonía con los cambios sustanciales a nivel político que tuvieron y tienen lugar en México con la presencia central de MORENA como nuevo espacio de formación cultural. En el foro inaugural "Reforma educativa para la 4ta. Transformación", Dussel (2018b) presentó, ante la Cámara de Diputados, las líneas generales en que debería fundamentarse la modificación material (el qué) en Educación. Frente a una Reforma Educativa, Dussel propone una Transformación de la Educación; esto es, una descolonización de la Pedagogía: la modificación radical del contenido de la enseñanza, y no tanto un debate formal o procedimental de ciertas aristas pedagógicas. En esa conferencia, el filósofo centraliza su atención en constituir una periodización alternativa de la Historia Universal donde se recupere nuestro continente -con sus vivencias y saberes- para así superar las tesis eurocéntricas, y, al mismo tiempo, enfatiza la necesidad de una organización de equipos que trabajen desde una perspectiva descolonial para la composición de materiales didácticos gratuitos que contemplen desde el Nivel Primario hasta el posdoctoral; en definitiva, lo que se pretende es concretizar una reforma anti-colonial que tenga en cuenta incluso la superación de las independencias del s. XIX-XX latinoamericanas. Descolonizar la educación consistiría, entonces, en una Transformación educativa real, posible y urgente: hacer una historia crítica del pueblo, mostrar una literatura desde los de abajo.

Todos estos esfuerzos, más que cerrar las posibilidades de investigación y crítica, han podido abrir el camino para seguir indagando filosóficamente la cuestión educativa desde la óptica de Dussel para toda Filosofía de la Liberación. A continuación, el aporte que quiero ofrecer a la comunidad académica y militante radica en el entrecruzamiento

de las tesis del materialismo dusseliano con la educación para ampliar, de esta manera, el campo educativo.

Educación, producción y reproducción de la vida: bioeducación

La(s) educación(es) se moviliza(n) a partir de los fines que persigue(n), sean explícitos o perfilados, latentes o manifiestos, aceptados acríticamente o con reservas, etc. Conocer estos objetivos es central para comprender la configuración del mapa educativo: las sociedades humanas están atravesadas por determinadas orientaciones teleológicas, y las diferentes perspectivas educativas son estructurales a los modelos que se puedan proponer. La Filosofía de la Educación ofrece herramientas críticas para lograr despegarse del "sueño dogmático" que ciertos grupos de poder configuran en función de sus intereses y logran instalar como políticas públicas; en este sentido la Filosofía de la Educación debe ser el ámbito donde la explicitación, la problematización y la fundamentación de la educación en general sean sometidas al "banquillo de los acusados". Los modelos que proponen nuestros Estados Nacionales, herederos de una cosmovisión eurocéntrica, patriarcal, capitalista y colonial sobre la política, la economía, el derecho, etc., tienen también su particular consideración sobre la educación: nuestras independencias de los poderes virreinales fueron coptadas por las tendencias burguesas que supieron aniquilar poblaciones y reprimir saberes para imponer un modelo atento a la lógica, primero liberal, y luego neoliberal de las relaciones sociales.

Es en este horizonte donde propongo utilizar una de las categorías fundamentales de la FL, como es *el criterio material* (Dussel, 1998, 2006 y 2014), para realizar una crítica al sistema vigente y, a su vez, proponer un horizonte educativo alternativo que ubique como cuestión centralísima la posibilidad de que nuestro pueblo pueda reproducir su vida. Por tanto, no sólo busco recuperar los vínculos del campo económico y el campo educativo para salir del fetichismo educativo actual; sino, también, que logremos considerar como punto de partida ético-político y fin último para toda educación posible a la *materialidad*, e. e., que la relación entre producción, distribución e intercambio de bienes y educación estén al servicio de la reproducción y ampliación de la vida humana

concreta (principio práctico con pretensión de universalidad, contra Kant). Es menester aclarar en este punto que no considero descartar absolutamente todo el modelo educativo actual, al estilo anarquista, sino que vertebro la *factibilidad* (otro criterio ético liberacionista dusseliano) de las modificaciones necesarias en orden a la vida (pues el problema es la injusta patología a superar). Asimismo, también enfatizo que no niego la inclusión de otras preocupaciones inherentes a la humanidad, como es la formación sobre las emociones, las ciudadanías políticas, etc. en los sistemas educativos, pero que en esta ocasión, solamente me circunscribiré al criterio material de la vida, la *voluntad-de-vivir*, y a su aplicación en el campo educativo.

En Dussel (2014), se enfatiza el rol fundante de variados sistemas económicos no equivalenciales desde el Neolítico hasta la actualidad, a partir de la gestión heterónoma del excedente como consecuencia de las Revoluciones Agrícola y Pastoril (Tesis 4). El *Homo sapiens* lograba reproducir su vida a base de la recolección de frutos, bayas, etc., de la carroña y de la caza en el Paleolítico. Pero con el desarrollo paulatino de las producciones de la agricultura y cierta racionalización en el manejo de algunos animales (especialmente los que ofrecían defensas y ataques, como el perro; y alimento a escala ampliada, como la vaca, por poner ejemplos), se podía organizar una vida comunitaria que ampliara la base de nacidos, puesto que era posible producir más de lo necesario inmediato. Las pequeñas tribus, clanes, etc., aumentaban en tamaño poblacional, ya que se había logrado tomar distancia de la inmediatez que suponía la recolección en la naturaleza y comenzaba a racionalizarse el excedente productivo. El problema fue que, lentamente, esta productividad terminó en una injusticia económica, puesto que irán surgiendo grupos dominantes que se apropiarán, acumularán y manejarán el *plus* productivo: una gestión oligárquica, heterónoma de la vida económica se iba instalando, caracterizando el sistema económico neolítico. El pasaje de un sistema equivalencial a otro no-equivalencial será la moneda corriente de todos los sistemas productivos. En la interioridad de este modelo, lentamente se irá asentando un sistema heterónimo específico de acumulación y renta a partir del manejo del Capital: el Capitalismo, primero mercantil (desde 1492), luego industrial, para concluir en uno financiero neoliberal como sistema actual.

A dicha gestión heterónoma del excedente económico, se le ha adosado una gestión heterónoma de la educación, en la que primeramente fueron las religiones animistas, politeístas y monoteístas las organizadoras del saber legitimado (Öcalan, 2013), para secularizarse en los últimos siglos en los que los Estados Nacionales y/o el Mercado Capitalista se adueñaron de la *episteme* (Harari, 2019). Actualmente, las políticas educativas estatales (liberales burguesas, republicanas y representativas) y mercantiles (recetas de los Organismos Internacionales de Crédito, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o el Banco Interamericano de Desarrollo), si bien difieren en variados aspectos, sostienen el modelo capitalista y diseñan sistemas educativos que sujetan alumnos y egresados dóciles a sus variables productivas. La Gestión Oligárquica de la educación también se estableció como único e indiscutible modo de organización.

Surgen así sistemas económicos no-equivalentes, cuyos excedentes irán cambiando de nombre y estructura (...) que justificarán su dominio por medio de *mitos* (...) por parte de las minorías dominantes y sus modernos mandarines (...) que costearán los gastos de una tal producción epistémica, desde las comunidades de sabios de Menfis en Egipto hace 50 siglos, de la Atenas esclavista de hace 24 siglos, de la dinastía de los Han hace 22 siglos, de Tollan-Teotihuacan (...) hace 17 siglos, de Bagdad en el Califato musulmán hace 11 siglos, del París de la cristiandad medieval hace ocho siglos, o de los de Harvard o Londres aún en el siglo XXI. (Dussel, 2014, p. 64, énfasis en el original)

Como puede colegirse, el vínculo producción-consumo, educación y reproducción material de la vida ha estado atravesado por la lógica heterónoma, y ha permitido, en los últimos milenios, siglos y años, que las clases dominantes puedan reproducir su vida a partir de la explotación de las mayorías, cuya *voluntad-de-vivir* ha estado atravesada por la dificultad, la escasez y la pobreza. Urge pensar, entonces, en un sistema educativo que se distancie de estos modelos que imposibilitan la *vida perpetua* (Dussel, 2006 y 2014, como *postulado ecológico*), y construir uno que logre reproducir el ciclo vital de las poblaciones. Configurar un sistema educativo que tenga como horizonte el criterio ético material de la vida no significa negar el amplio espectro de temas y problemas que actualmente se trabajan en las escuelas, sino volver a pensar la educación como aquel

campo cultural que vivencia una comunidad para seguir perpetuándose, para seguir viviendo.

¿Por qué, entonces, resaltar los vínculos entre Economía Política y Educación? Por un motivo fundamental (y que las teorías educativas clásicas no abordan en concreto): el ser Humano antes de ser ciudadano o un sujeto cognoscente, es un ser vivo, necesitado, que consume energía y debe reponerla constantemente. El problema es que esta cuestión no está explicitada en las políticas educativas y, por tanto, está ausente en la formación de formadores, en las instituciones escolares, en las planificaciones pedagógicas y en las prácticas áulicas. Es un olvido o una negación, y considero que toda educación debe partir de esta problemática fundamental: tenemos necesidades tales como la comida, la casa, la vestimenta (entre otras), y podemos sosegarlas por medio de ciertos satisfactores; pero, he aquí lo fundamental, debemos explicitar estas necesidades definitiva y primariamente para toda práctica educativa posible. Es la puesta en manifiesto de las determinaciones determinadas determinantes entre el campo educativo y el campo económico-político (cfr. Dussel, 2006 y 2014), que permite re-descubrir en nuestros modelos educativos el aspecto material de la Educación, e. e., el "contenido" inmediato (último) de todo ser humano para la afirmación de la vida de las nuevas generaciones, del sujeto viviente necesitado (es la "astucia de la vida" del sujeto humano que se menciona en Dussel, 1998). Es el "fin final" práctico por excelencia. De esta manera estaríamos en condiciones de superar los sistemas educativos hegemónicos y de liberar a la educación de toda intencionalidad reproductora de un modelo esencialmente servil. Se trata de transformar la educación en una *Bioeducación* cuyo principio normativo se podría formular, parafraseando las tradicionales lógicas dusselianas, de la siguiente manera: en el campo educativo debemos producir, distribuir y consumir contenidos y habilidades que tengan en cuenta siempre y en último término la afirmación y crecimiento cualitativo de la vida humana de todos los miembros de la comunidad, y, en última instancia, de toda la humanidad, según el estado de las necesidades y de los recursos ecológicos determinados por la historia humana en el presente que nos toca vivir.

En los sistemas educativos modernos no se educa para conocer las necesidades vitales, ni para reconocer los diferentes satisfactores y las distintas formas históricas y geográficas de producir comunitariamente bienes de uso y de cambio, sino para obedecer las demandas del Mercado Capitalista en cuanto a producción y consumo. Más de diez años de escolarización obligatoria en la mayoría de los pueblos latinoamericanos, y la forma de reproducir la vida que tienen los egresados de nuestras escuelas es aceptando (casi) inexorable y acríticamente las dinámicas mercantiles de empleo, e. e., en una práctica histórica de fuerza de trabajo transformada en mercancía que posibilita ganancia y plusvalor a los poseedores de capital acumulado. En la generalidad de los casos, los que terminan sus procesos escolares no saben (posiblemente ni puedan percatarse) cómo satisfacer personal y comunitariamente sus necesidades de techo, comida, vestimenta, sino por medio de su incorporación a empresas, comercios, fábricas, menudeo, cuentapropismos, etc., donde adquieren una contraprestación (salarial, con suerte) para acceder (en ciertos casos y según determinadas condiciones históricas) a la satisfacción de las necesidades mencionadas: se egresa del sistema educativo para entrar (casi) deliberadamente al sistema de empleo. En última instancia, hay una enajenación de las energías necesarias para reproducir la vida en pos de cumplir con los requerimientos de la lógica laboral capitalista: la actividad se configura a partir de un estímulo externo (el flujo de los capitales y las decisiones macroeconómicas), y las capacidades aprendidas en los centros escolares se constituirán en relevantes si están emparentadas a las demandas mercantiles del momento. En el proceso modernizador, se han prohibido y silenciado saberes, experiencias y relatos de cientos de culturas que fueron consideradas incivilizadas, primitivas o atrasadas (en la actualidad, estos saberes podrían ser perfectamente viables en relación a la casa, comida, vestimenta, medicinas, etc.) y, al mismo tiempo, se enseñaron, vía revoluciones teóricas e imposiciones epistémicas, institucionales, etc., otros tantos conocimientos foráneos, eurocentrados que dificultan o impiden la reproducción material, a excepción que sea por medio de la aceptación de las prerrogativas capitalistas, por ej., la empleabilidad. Se necesitó por medio de violencias y discursos la instalación de un formato histórico, el Capitalismo productivo y

educativo, como natural y exclusivo para que la población esté desprotegida, y conceda viabilidad a un sistema alienante, anticomunitario, y empobrecedor.

La educación para el empleo constituyó, en última instancia, la columna vertebral de las políticas educativas occidentalizadas desde su configuración, ya que las clases dominantes de la Totalidad necesitan mano de obra cualificada para la reproducción y permanencia del modelo productivo que genere rentas extraordinarias. Las diferentes regulaciones y reglamentaciones que adoptaron los Estados Nacionales lograron, lentamente, la legitimación y el consenso social. En la actualidad, y bajo el ferviente discurso neoliberal, el vínculo entre educación y producción está avalado por las leyes educativas nacionales y provinciales y justificado por la *Teoría del Capital Humano* (Pescador, 1994), que adosa la educación a las prerrogativas del crecimiento económico desde una óptica desarrollista (Martínez Guarino, 1994; y Haurie de Materi y Alzabé, 1991). La literatura reinante se basa en el uso sesgado y unilateral de los resultados de las evaluaciones internacionales estandarizadas, y en el listado jerárquico de las naciones, producto, según esta perspectiva, de las transformaciones que se sucedieron en el interior de sus modelos políticos educativos: los países se desarrollaron por la fuerte capitalización de la educación en pos de las nuevas demandas productivas. El conocimiento está visto como el vector fundamental para el éxito económico (una suerte de funcionalidad técnica de la educación); por tanto deja de ser una necesidad antropológica y se transmuta en una inversión (cuya cantidad y calidad estará atada a la lógica acumulativa y rentista burguesa). La educación estará sujeta a la producción vigente y su razón de ser radica en oficiar de mediadora del fin último: el aumento de la tasa de ganancia. Para ello, se intensifican en el cosmos educativo, en las publicidades, etc., nociones como eficiencia y eficacia, meritocracia y cooperación, autoevaluación y competencias, etc., logrando una naturalización de un proceso histórico.

Nuestros alumnos son, por tanto, las *víctimas* del campo educativo (*exterioridad educativa*), estructurado por el actual sistema práctico de las políticas educativas (subsumidas en la lógica del capital) que no logran con los saberes y habilidades aprendidas vivir adecuadamente. Es la pobreza del *post factum* que genera desolación, incertidumbre y dificultad para, simplemente, vivir; y a la vez, es la exclamación de un

grito, de un dolor, que nos impele objetivamente al cambio de matriz educativa. Debemos, por cuestiones éticas, promover una salida de la dependencia ante el modelo actual de desarrollo neoliberal capitalista, liberándonos comunitariamente por medio del sostenimiento de los requisitos básicos para sobrevivir, pues el sistema o no lo hace, o lo concibe por medio de instrumentos de esclavización (deuda hipotecaria, alimentación nula o deficiente, y vestimenta en circuitos laborales enajenantes). Dussel, ya lo advertía en sus escritos tempranos:

La veracidad antiideológica es la actitud fundamental pedagógica: descubrimiento de los engaños del sistema, negación o destrucción de lo que dicho sistema ha introyectado en el pueblo, construcción afirmativo de la exterioridad cultural. (Dussel, 2018a, p. 154)

Por su propio desenvolvimiento, la educación actual nos adentra con mayor asiduidad en saberes y destrezas para la empleabilidad y el sojuzgamiento al sistema. Toda Filosofía de la Educación en clave liberacionista tiene, a mi entender, como horizonte teleológico el principio material para concretizar que nuestros egresados puedan, como mínimo, acceder a saberes y habilidades que les permitan, comunitariamente, poder construir y reconstruir sus casas, hacer y rehacer sus alimentos y sus vestimentas (entre otras necesidades), sin tener que aceptar demandas externas que operan en relación al capital. Si las necesidades básicas están satisfechas, los ciudadanos tendrán tiempo y energías para dedicarse con mayor énfasis a los problemas políticos, culturales, etc., y ante catástrofes o eventualidades tendrían más resiliencia para afrontar el problema sin caer en el crédito asfixiante o en empleos que alienan por tendencias racionalistas necrofílicas.

Conclusiones

La Filosofía de la Liberación continúa siendo una corriente que ha nutrido el pensamiento crítico, en este caso, el que surge y expresa la vivencia periférica. Enrique Dussel es uno de sus referentes indiscutidos y, como manifesté en este artículo, a mi entender, ha creado toda una nueva forma de hacer Filosofía, un filosofar con sello

propio, creando una actitud filosófica auténtica. Sus reflexiones se han desplegado en variadas disciplinas filosóficas con mayor o menor dedicación, y han permitido que otros intelectuales se constituyan en referencia obligada para el pensamiento liberacionista en relación a problemáticas específicas. El caso de la Filosofía de la Educación en clave liberacionista es un modelo ejemplar a tener en cuenta, puesto que, si bien Dussel ha hecho aportes interesantes, hay que notar las contribuciones imprescindibles que diversos filósofos han realizado a partir de ciertas categorías principales. Las elucidaciones personales en este escrito recorren este camino: hemos pensado a "hombros de un gigante".

Considero que las breves sistematizaciones que realicé, de las diversas propuestas filosófico-educativas de amplio alcance conocidas, ayudan a organizar el cuantioso espectro de los intentos reflexivos para la consolidación de una Filosofía de la Educación Liberacionista (perspectiva dusseliana). Obviamente, y reitero lo afirmado, no pretendió ser exhaustiva, sino introductoria para presentar algunas reflexiones a partir de mis intereses, pero también para brindar una ligera organización de corte analítica.

Gracias a ello pude remarcar un aspecto de toda educación liberadora que, a mi juicio, no estaba avanzada, como es la consideración de pensar la educación en primer término en función de las posibilidades de reproducción y ampliación de la vida (sin negar las cuestiones gnoseológicas, políticas, etc.). En estos tiempos, en que estamos atravesando una pandemia a nivel global, el Covid-19, y el consecuente aislamiento social que hemos padecido, se vuelve imperante recuperar cuál es la motivación fundamental de una cultura y educación, puesto que el contexto actual demuestra que la vida se vuelve cada vez más frágil en términos ecológicos, económicos y, ahora, biológicos para toda vida posible. Las formaciones educativas tradicionales de los Estados nacionales y, especialmente las prerrogativas mercantiles de los Organismos Internacionales de Créditos como así de las Empresas Transnacionales han logrado una dependencia a modelos foráneos, meramente repetitivos, que sólo reproducen un modelo de sociedad, pero evidencian su inviabilidad para reproducir la vida. Considerar el aspecto material en la educación es poner en el centro de nuestra atención que la reproducción de la vida no es una "cosa dada", una obviedad, sino que se presenta como

una lucha por querer vivir de una especie que ha logrado sobrevivir en un período considerablemente corto y a base de muchas crisis que nos han dejado al borde de la extinción. Si queremos pensar que las actuales y las nuevas generaciones tienen los mismos derechos para seguir viviendo, debemos dejar de lado la dogmática de las modelizaciones educativas que han puesto en el olvido las dificultades para reproducir la vida y consolidaron, naturalizando, las instituciones modernas.

Siguiendo esta línea de trabajo, me interesaría ahondar en presentaciones posteriores en la perspectiva materialista dusseliana de la educación para ir ampliando las temáticas posibles como diseños curriculares consecuentes, pedagogías y didácticas apropiadas, etc.; y, también, recoger otras propuestas que tratan de pensar la cultura y la educación en función de los elementos, herramientas y saberes que permiten la vida y que están cercanas al pensamiento liberacionista, o las aportaciones sobre las necesidades como cuestión natural y sus satisfacciones culturales para pensar a "escala humana", por mencionar algunas.

Referencias

- Ardiles, O. y otros (1973). *Hacia una Filosofía de la Liberación latinoamericana* (Enfoques Latinoamericanos n° 2. Sección Filosofía y Teología). Buenos Aires: Bonum.
- Arese, L. (2019). Educación y derechos humanos desde una perspectiva filosófica. Propuesta para la carrera de grado en Ciencias de la Educación. En V. Guyot y N. Fiezzi (Comp.), *Cuestiones de Filosofía de la Educación. Entre la Enseñanza y la Filosofía* (235-247). San Luis: Nueva Editorial Universitaria-UNSL.
- Aronson, P. P. (2005). La "Teoría del Capital Humano" revisitada. IV Jornadas de Sociología de la UNLP, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata, Argentina. La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. En *Memoria Académica*. Disp. en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6705/ev.6705.pdf
- Centro de Investigaciones Estéticas Latinoamericanas (CIELA) (2017). *Cuadernos de Estética Latinoamericanas* (Vol. I). Santiago de Chile: F. d. Chile Ed.
- Cifelli, P. (2004). Educación, cultura y hermenéutica. Notas para una pedagogía de la narración. En C. Cullen (Comp.), *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación* (47-71). Buenos Aires: Ed. Stella, La Crujía.

Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana* (T. I). México: Siglo XXI.

Dussel, E. (1980). *La pedagogía Latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: Siglo XXI, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Dussel, E. (2007). *Política de la liberación (Vol. I: Historia mundial y crítica)*. Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2009). *Política de la liberación (Vol. II: Arquitectónica)*. Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2012). Agenda para un diálogo inter-filosófico Sur-Sur. En E. Dussel (2017), *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad* (81-101). Buenos Aires: Akal, Inter Pares.

Dussel, E. (2013). Razones para aceptar la responsabilidad de ser rector interino de la UACM. En E. Dussel. (2017), *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad* (355-364). Buenos Aires: Akal, Inter Pares.

Dussel, E. (2014). *16 tesis de Economía Política: interpretación filosófica*. México: Siglo XXI.

Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2018a). *Filosofía de la Liberación*. México: FCE.

Dussel, E. (2018b). La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía. Conferencia presentada en Cámara de Diputados. Foro inaugural "Reforma educativa para la 4 Transformación". Disp. en: <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM> (1002-2020).

Dussel, E. (2018c). Siete hipótesis para una Estética de la Liberación. *Praxis. Revista de Filosofía*, 1(6), 77.

Dussel, E. (2018d). Una Nueva Edad en la Historia de la Filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. En E. Dussel, *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación*. Obras Completas de Enrique Dussel (227-243). Buenos Aires: Las Cuarenta.

Dussel, E. (2018e). Transmodernidad e Interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. En E. Dussel, *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación*. Obras Completas de Enrique Dussel (79-118). Buenos Aires: Las Cuarenta.

Ganam, H. (2017). Pensando lo escolar desde la pedagogía Latinoamericana. Aportes para pensar la práctica docente desde la exterioridad. *Analéctica*, 3 (22).

Harari, Y. (2019). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Buenos Aires: Debate.

- Haurie de Materi, L., B. Alzabé y otros (1991). *Educación y trabajo productivo en la posmodernidad* (Colección educativa). Buenos Aires: La Colmena.
- Heredia, N. (2018). Aportes de la Ética de la Liberación para una Filosofía de la Educación Latinoamericana. *Cuadernos de descolonización y liberación*, 13 (21), 102-113.
- Herrera, D. (2009). Aportes al debate sobre tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Stubrin (Comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, (343-362). Buenos Aires: CLACSO, Homo Sapiens Ediciones.
- LEY 24.195 (1994). *Ley Federal de Educación*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Buenos Aires: Secretaría de programación y evaluación educativa.
- LEY 26.206 (2006). *Ley de Educación Nacional*, Buenos Aires: Congreso de la Nación Argentina.
- Martínez Guarino, R. (1994). *La escuela productiva. Utopía y realidad*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Öcalan, A. (2013). *Liberar la vida: la revolución de las mujeres*. Colonia, Alemania: International Initiative Edition, Mesopotamian Publishers.
- Padilla Teruel, R. (2017). Educación, Liberación y Movimientos Sociales. En H. F. Roda y N. Heredia (Comps.), *Filosofía de la liberación: aportes para pensar a partir de la descolonialidad* (189-197). San Salvador de Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- Pescador, J. Á. (1994). Teoría del Capital Humano: exposición y crítica. En C. A. Torres y G. González Rivera. (Coords.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas* (161-172). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ponzoni, M. E. (2013). La Teoría del Capital Humano en la década del 90: ¿influencias en el 'progreso' socio-educativo argentino?. *Pedagógicos*, 6, 17-28.
- Puiggrós, A. (2014). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10 (1).
- Quezada Figueroa, A. (2019). Constelaciones estéticas para una praxis liberadora. *Diplomatura Universitaria en Filosofía de la Liberación. Ética, Política y Derechos Humanos*, (1-18). San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy - Universidad Nacional del Comahue / AFyL Argentina.
- Saforcada, F. (2009). Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Stubrin (Comps.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, (363-399). Buenos Aires: CLACSO, Homo Sapiens Ediciones.
- Zibecchi, R. (2005, 8 de junio). La educación en los Movimientos Sociales. *Programa de las Américas. International Relations Center*.