

La filosofía latinoamericana de la educación: historia, diálogos y otras educaciones

The Latin American Philosophy of Education: History, Dialogues and Other Educations

José Díaz Fernández*

Universidad de Chile

josediaz@ug.uchile.cl

DOI: 10.5281/zenodo.3463698

Recibido: 13/06/2019 Aceptado: 20/08/2019

Resumen: La filosofía latinoamericana de la educación presenta historias, autores, diálogos y temáticas escasamente estudiadas en los círculos filosóficos y educativos tradicionales. Este artículo busca poner de relieve parte de su historia, con el fin de posicionar alcances críticos desde sus fuentes tradicionales y desarrolladores actuales, hacia una renovación de la problemática educativa. En una revitalización del problema filosófico latinoamericano (abandonando el carácter representacional en la pregunta por la autenticidad, caracterización o existencia), que lo asocia al cuestionamiento por el *quehacer* democrático de las instituciones educativas, y su vínculo con las exigencias decoloniales. La investigación busca construir una línea temática que incurra en el cuestionamiento de la relación entre saberes, comunidades e instituciones, como forma de dimensionar y juzgar el espacio de la democracia y la colonialidad

Abstract: The Latin American philosophy of education presents stories, authors, dialogues and themes scarcely studied in traditional philosophical and educational circles. This article seeks to highlight part of its history, in order to position critical reaches from its traditional sources and current developers, made a renewal of the educational problem. In a revitalization of the Latin American philosophical problem (abandoning the representational character in the question of authenticity, characterization or existence), which is associated with the questioning by the democratic task of educational institutions, and its link with decolonial demands. The research seeks to build a thematic line that involves the questioning of the relationship between knowledge, communities and institutions, as a way of sizing and judging the space of democracy and coloniality

Palabras clave: educación, latinoamérica, Modernidad/Colonialidad, decolonial y democracia

Keywords: education, Latin America, Modernity/Coloniality, decolonial and democracy.

* Chileno. Licenciado y Magister en Filosofía por la Universidad de Chile, Doctor (c) en Filosofía por dicha casa de estudios. Miembro del Grupo de Estudios sobre Educación y Neoliberalismo (G.E.E.N.), y, miembro de la Asociación de Filosofía y Liberación. <https://orcid.org/0000-0002-5378-6508>.

1. Introducción

En tiempos donde la hegemonía global educativa y sus dispositivos han entrado en una crisis relativa por el resurgimiento del nacionalismo neoconservador, volver a repensar los proyectos educativos latinoamericanos parece una tarea urgente. Ante dos disposiciones peligrosas para su constitución: los esencialismos y nacionalismos latinoamericanistas (y otros), que hacen de su reflexión trincheras para el desconocimiento de la multiplicidad de formas de re-existir que se desarrollan en el mundo; y la pretendida despolitización de la educación, que transforma está en una escena más de la anti-democracia, es decir, de la ausencia del poder de las comunidades para darse sus propias formas de re-vivir. El presente artículo busca construir una historia mínima de encuentros filosóficos educativos, describiendo la emergencia de la pregunta por la filosofía de la educación latinoamericana, un diálogo filosófico-educativo nuestroamericano, la Filosofía Decolonial de la educación y los desafíos de esta tradición para pensar la relación entre la educación y la democracia. Con lo cual se busca ampliar los horizontes críticos y las formas proyectivas de la educación.

Como argumentaremos, la educación latinoamericana ha sido un tópico que ha cruzado la reflexión filosófica, y sus principales preocupaciones han determinado la discusión educativa hasta la actualidad. El objetivo de esta investigación es abrir futuras reflexiones sobre la posibilidad de la continuación de esta tradición, alcances, desafíos y advertencias que nos presenta. Cómo momento inicial comprenderemos tres apuestas paradigmáticas sobre la filosofía de la educación latinoamericana: Juan Bautista Alberdi, José Martí y José Carlos Mariátegui, con el objetivo de mostrar, desde sus propias fuentes, como comienza a articularse un pensamiento creador, político y educativo que determina las sucesivas maneras de darse el *quehacer* filosófico y práctico en educación. En el tercer punto, buscamos mostrar y determinar la existencia de un diálogo filosófico y educativo entre Augusto Salazar Bondy, Iván Illich y Paulo Freire, que determina parte importante del decurso histórico de la filosofía de la educación latinoamericana hasta nuestros días. En la sección posterior, consideraremos las advertencias de la filosofía intercultural de Raúl Fornet-Betancourt para la tradición de la filosofía de la educación latinoamericana, la educación decolonial, en la expresión de Catherine Walsh, y la filosofía de la Modernidad/Decolonialidad, en Enrique Dussel y Santiago Castro-Gómez, por los

alcances a la democracia y la justicia —en la versión de Luis Villoro—, para pensar y proyectar formas futuras de educaciones. Esta división de época, autores y problemáticas obedece, en parte, a las distinciones y periodificaciones tradicionales de la filosofía latinoamericana, que detallaremos brevemente a continuación, con el fin de circunscribir y describir la aproximación teórica que desarrolla esta publicación.

En el artículo de Jorge Zúñiga *La filosofía de la pedagogía* se establece una clasificación de la filosofía de la educación latinoamericana en los siguientes periodos: pedagogía de los pueblos originarios, de la conquista, liberal, positivista, popular y oprimida¹. Esta clasificación es similar a la presentada por Carlos Beorlegui quien divide la historia de la filosofía latinoamericana en cuatro grandes etapas: I. Época pre-hispana o pre-colombina. II. Época colonial hasta comienzos del s. XIX. III. Época que se inicia con la emancipación de las antiguas colonias y llega hasta el inicio del siglo XX con la revolución mexicana. IV. Época, que estaría constituida por las expresiones filosóficas en el siglo XX². En torno al pensamiento emancipador se realiza una clasificación en dos periodos, una primera emancipación política, donde destacan los emancipadores del Imperio Español, y una segunda emancipación mental, durante el siglo XIX³.

Durante el siglo XX la filosofía latinoamericana se desarrollaría —siguiendo parcialmente las categorías de C. Beorlegui— en seis grandes periodos, el primer periodo correspondería la generación de 1900, con la figura de Enrique Rodó, el segundo periodo, la generación de 1950, con Antonio Caso, José Vasconcelos y José Carlos Mariátegui⁴. El tercer periodo, podría ser caracterizado por la vinculación que

¹ ZÚÑIGA, Jorge. «La filosofía de la pedagogía». En Dussel, Enrique; Mendieta, Eduardo; Bohórquez, Carmen (editores). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]* Historia, Corrientes, Temas, Filósofos. Siglo XXI, México D.F., 2011.

² BEORLEGUI, Carlos. *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano*. Universidad de Deusto, Bilbao, 2010. pp. 75-76.

³ ZEA, Leopoldo. (1969). *Filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI, México D.F., 1969. Y, Pinedo, Javier. «El concepto Segunda Independencia en la historia de las ideas en América Latina: Una Mirada desde el Bicentenario». *Revista Atenea*, N° 502, Concepción, 2010.

⁴ DEVÉS, Eduardo. «El pensamiento latinoamericano a comienzos del siglo XX: La reivindicación de la identidad». En *Anuario de Filosofía Argentina y americana*, N° 14, Buenos Aires, 1997.

se realiza entre autores como Samuel Ramos y Francisco Romero con José Gaos, fruto del exilio español, que revitaliza el influjo y la preocupación por la filosofía latinoamericana. El periodo posterior a esta etapa, encuentra en el debate por la filosofía latinoamericana, entre Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy, otro hito fundamental⁵. El quinto periodo, y última expresión orgánica de la filosofía latinoamericana en el s. XX, para nosotros, es la filosofía de la liberación, que se desarrolla durante la década de los años 1970 y busca hacerse partícipe de la tradición emancipadora y popular⁶. Comprendemos que el s. XX de la filosofía latinoamericana, en términos canónicos y tradicionales, tiene su término en 1992, con la preocupación por los quinientos años de la Conquista de América, y con ello, con la emergencia de la filosofía intercultural. Un antecedente de la filosofía decolonial latinoamericana del s. XXI.

En torno a los periodos anteriores, atenderemos la tradición de la filosofía de la educación latinoamericana, acotada desde los márgenes de la tercera etapa, desde la exigencia representacional moderna y curricular por una filosofía latinoamericana de J. B. Alberdi –miembro de la segunda emancipación mental y del periodo liberal–, y J. Martí –modernista que responde contra la influencia del positivismo y la modernidad europea. De la cuarta etapa, a J. C. Mariátegui de la generación de 1915, A. Salazar Bondy generación de 1945, P. Freire e I. Illich del periodo de las pedagogías de los oprimidos.

Las exclusiones, siempre injustas, obedecen a un énfasis en posicionar la obra filosófica y educativa de A. Salazar Bondy como un eje que nos permite leer el decurso histórico de una reflexión filosófica educativa como: un diálogo, una exigencia a las instituciones y un proyecto de constitución de otra realidad. A su vez, esto nos permite advertir la necesidad de poner de relieve la perspectiva marxista latinoamericana y el imperativo de materializar una vinculación dialógica, entre la teoría-teóricos-educadores y la práctica-comunidad-educandos que reformule la estructura escolar, al alero de las exigencias de la democracia y justicia de la actualidad.

⁵ SOBREVILLA, David. Las críticas de Leopoldo Zea a Augusto Salazar Bondy. *Revista Latinoamericana de filosofía*, N° 1, Buenos Aires, 1990.

⁶ DÍAZ, José. *Filosofía política de la educación nuestroamericana: Filosofía de la Educación entre la dominación y la liberación de Latinoamérica*. Tesis para optar al grado de Magíster en Filosofía, Universidad de Chile, Santiago, 2014.

2. Filosofía de la educación nuestroamericana: entre origen y dominación

El pensador que se enfrentó a la filosofía latinoamericana en su dimensión educativa, por vez primera, fue el argentino Juan Bautista Alberdi, en su obra *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*⁷. Éste texto es una propuesta programática para la enseñanza de una naciente filosofía muy particular, una que comienza a comprenderse a sí misma como latinoamericana, esto es, un ejercicio de representación de sí misma⁸.

Para J. B. Alberdi la labor de la filosofía es ser un pensamiento insidioso sobre la realidad, para este, los filósofos “cada vez que han filosofado, veremos que no han hecho otra cosa que tentar la solución del problema del origen, naturaleza y destinos de las cosas”⁹. El *éthos* filosófico está caracterizado por un *pathos* de origen, de búsqueda de sí mismo, y aquello determina de forma explícita o implícita toda nuestra filosofía de la educación. Si bien J. B. Alberdi no es el primer filósofo latinoamericano, es el primero en preguntarse por una filosofía con apellido latinoamericano, y no es azaroso que aquella pregunta tenga aparejada pensar una filosofía específica para ser enseñada, puesto que esta pregunta trae consigo ya un proyecto civilizador, lo cual es el decurso de la inspiración moderna en la educación. Para este pensador, la filosofía es peculiar, propia y específica a las determinaciones nacionales y temporales de sus creadores, y con ello afirma que la importancia del pensamiento filosófico no está solamente en un ámbito teórico, sino fundamentalmente práctico. Y sobre esto toma sentido la vinculación necesaria entre filosofía latinoamericana y la práctica política liberal de J. B. Alberdi¹⁰.

La filosofía latinoamericana debe tener un objetivo político y social para las nacientes repúblicas, en un *quehacer* intelectual cuya vista en el destino de la

⁷ ALBERDI, Juan Bautista. *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1978.

⁸ SANTOS-HERCEG, José. *Conflicto de Representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2010.

⁹ ALBERDI, Juan Bautista. *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*, p. 5.

¹⁰ HERRERO, Alejandro. «Juan Bautista Alberdi». En DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (editores). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”*.

humanidad debe hacerse patente en sus preocupaciones. La influencia moderna en este autor dice relación con la apelación al destino de la racionalidad universal, al “destino de la humanidad”¹¹. Y con ello la filosofía tradicional—europea—, constituye un aporte importante y sistemático para mostrar la propia realidad, pero esta no debe quedar enclaustrada en la sola afirmación de categorías universales, sino que debe instanciar que su mayor tarea es la resolución de un proyecto ético-político para nuestra realidad.

Para J. Martí, opuesto a la consideración ‘optimista’ de la tradición teórica europea, las necesidades políticas y prácticas del decurso histórico latinoamericano es acabar con la dominación, enclaustradas en el proyecto modernizador europeo. Este pensador es símbolo del giro y la preocupación por una nueva fase en la dominación, desde el colonialismo hacia el imperialismo, que abrirá el s. XX. El ‘Apóstol de Cuba’ ya en 1891 advierte: “La colonia continuó viviendo en la república”¹². Y con ello, que el problema más urgente para los latinoamericanos es un nuevo colonialismo, y no la adaptación a propuestas nacidas para la construcción de otras realidades. Esta nueva forma de dominación ya no será de la colonia, sino de un colonialismo que continuó en la vida independiente como dominación económica y simbólica, cuya categorización crítica puede ser comprendida como modernismo, es decir, un tiempo escritural de tomar consciencia, de los límites, del proyecto fundacional de la modernidad¹³.

El proyecto martiano es de síntesis y creación, es irrupción en el plano de lo social de la creación, siempre proyecto, transgresión y re-construcción de una realidad nueva. Para éste, latinoamérica que, en un acto fundacional denominará ‘Nuestra América’, *no es* ella y no ha sido nunca, pues es el mal fruto de la imposición de una cultura de la dominación, debido a no saber mirar lo propio, lo auténtico. Es desde esa herida donde adquiere el *siempre* de su constitución. Siempre tendrá que vivir con aquello, con un pasado que la negó y la exterminó. Con ello, la dominación se vuelve un aspecto importante en la caracterización de lo latinoamericano.

¹¹ ALBERDI, Juan Bautista. *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*, p. 15.

¹² Martí, José. *Nuestra América*. Editorial Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, 2005. p. 35.

¹³ GONZÁLES, Patricio; CUEVAS, Rafael; VÍQUEZ, Mario. *En torno al pensamiento de José Martí*. Editorial IDELA, Costa Rica, 2002.

La apuesta de J. Martí dice relación con la creación: “Gobernante, en un pueblo nuevo, quiere decir creador”¹⁴. Y en aquello, el hombre se pone al servicio de la creación, de la construcción de una América Nueva. La creación conducirá la producción de conocimiento nuevo, el conocer intelectual y teórico ha migrado su estatus ontológico hacia una comprensión de un saber práctico, para conducir una *praxis*, que debe crear los métodos y las categorías que han de propiciar el llegar a ser de Nuestra América: “Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en el crear. Crear es la palabra de pase de esta generación”¹⁵. El saber se ha dispuesto para la *praxis*, y la creación se constituye como razón política¹⁶.

El saber y la educación se desarrollan bajo el rótulo de un saber para el ‘buen gobierno’, formando parte de una constante que caracteriza la relación entre saber y política. El filósofo cubano hace atestiguar a los intelectuales, y con ello, al saber europeo y norteamericano en el tribunal por el fracaso de la dignidad humana. Ve en estos la impropiedad y la falsedad de una práctica política que ha servido para la dominación más que para la emancipación. J. Martí se rebela contra toda una generación, contra toda una *praxis* y un contenido colonial. Al respecto, señala,

Cree el soberbio que la tierra fue hecha para servirle de pedestal, porque tiene la pluma fácil o la palabra de colores, y acusa de incapaz e irremediable a su república nativa, porque no le dan sus selvas nuevas modo continuo de ir por el mundo de gamonal famoso, guiando jacas de Persia y derramando champaña¹⁷.

El saber para el buen gobierno ha sucumbido en un fracaso radical. Éste no ha cumplido su objetivo. Para J. Martí el libro extranjero está, o debería estar, en retirada. Y los factores serían su fracaso político, la nula valoración y comprensión de un fondo identitario. El pensador cubano esboza similares razones al referirse tanto a los intelectuales como a las instituciones: “La universidad europea ha de ceder a la

¹⁴ MARTÍ, José. *Nuestra América*, p. 33.

¹⁵ MARTÍ, José. *Nuestra América*, p. 34.

¹⁶ DÍAZ, José. «La creación como puesta en escena y análisis de la política: otra lectura de Nuestra América». En *Revista Actual Marx Intervenciones. La condición anti-intelectual*. N° 14, Santiago de Chile, 2013.

¹⁷ MARTÍ, José. *Nuestra América*, p. 33.

universidad americana”¹⁸ (Martí, 2005, 34). Y tiene como eje lo inauténtico el saber impuesto. *Nuestra América* es un significante cuyo significado y su hegemonía están en disputa. Significa creación, no ficción, significa una vuelta sobre sí misma, sobre nuestra historia. Significa el reconocimiento de la negatividad (implantada y no originaria) y su posibilidad (originaria y no implantada) de sobrepasar los designios europeos.

Al seguir un camino de hitos, nos es posible encontrar en José Carlos Mariátegui, filósofo que carga con el título de ser el primer marxista de América¹⁹, una actualización en 1925 de la paradigmática pregunta por el pensamiento o la filosofía en Latinoamérica en: *¿Existe ya un pensamiento característicamente hispanoamericano?*²⁰. Al analizar su obra podemos notar que su reflexión comienza haciéndonos advertir lo riesgoso que conlleva mantener una confianza en la posibilidad natural del designio del progreso humano²¹. Inaugurándose un pensar latinoamericano, que posterior a la Primera Guerra Mundial, hace germinar en los intelectuales la comprensión crítica de la cultura occidental. En sus palabras,

La civilización occidental se encuentra en crisis; pero ningún indicio existe aún de que resulte próxima a caer en definitivo colapso. Europa no está, como absurdamente se dice, agotada y parálitica. A pesar de la guerra y la posguerra, conserva su poder de creación. Nuestra América continúa importando de Europa ideas, libros, máquinas, modas²².

¹⁸ MARTÍ, José. *Nuestra América*, p. 34.

¹⁹ FORNET-BETANCOURT, Raúl. «José Carlos Mariátegui». En DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (editores). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”*.

²⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* UNAM, México D.F., 1978.

²¹ “Está bien que diga: Por mi raza hablará el espíritu. Está bien que se considere elegida para enseñar al mundo una verdad nueva. Pero no que se suponga en vísperas de remplazar a Europa ni que declare ya fenecida y tramontada la hegemonía intelectual de la gente europea”. MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* pp. 6-7.

²² MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* p. 7.

La lucidez de éste pensador no le permite quedar embrujado ni por los apocalípticos designios de una Europa *fantasmagórica* en decadencia, ni por los *criollos exóticos* que rondan por latinoamérica —usando las palabras de J. Martí.

La consciencia de la colonización en el modo de producción capitalista es la brújula de sus reflexiones. Para éste, no es el derrumbe de las condiciones económicas europeas las que nos llevarán a la tan anhelada ‘Independencia Latinoamericana’, sino la función de un intelectual, pensador y pueblo que se constituya en contra de toda posible dominación o invasión de un pueblo extranjero. Que toma estas características contra una representación de una nueva universalidad, llamado panamericanismo, en sus palabras: “un ideal natural del imperio yanqui, antes que una gran democracia, como les gusta calificarlos a sus apologistas de estas latitudes, Estados Unidos constituye un gran imperio”²³.

La renovada batalla del marxista peruano es en contra del panamericanismo, en contra de la creencia en un continente uniforme movido por intereses comunes. J. C. Mariátegui es lo suficientemente sagaz —para su tiempo y para el nuestro—, al mostrar que la raíz del problema es el idealismo iberoamericano que se presentará bajo la idea de panamericanismo —dominado por Estados Unidos de América. Giro en la dominación que hunde sus raíces en otro continente. Pero, el espíritu latinoamericano está ahí, y ha estado siempre en “el alma indígena, deprimida y huraña”²⁴. La particularidad de la elaboración es clave, el esencialismo conservador —como idealismo continental— queda fuera de todo marco posible, no se trata de volver a ancestrales cánticos, sino de una consolidación económica y política desde el suelo, desde la realidad india.

Para éste pensador, la dominación latinoamericana es el resultado de una infraestructura económica, como bien lo muestra en sus reflexiones que versan sobre la educación, en ellas señala: “No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política”²⁵. El colonialismo y la dominación capitalista serán para J. C. Mariátegui un antagonismo de toda forma democrática de vida. La dinámica marxista de la

²³ MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* p. 11.

²⁴ MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* p. 7.

²⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* p. 98.

infraestructura/superestructura no debería sorprendernos, pero la originalidad de la consideración de la dominación sí, pues, ésta no deja de advertirnos los peligros y los mecanismos del colonialismo. De hecho, aún podemos percibir cuando se trata de constituir proyectos educativos o culturales la actualidad de su pensamiento, en la advertencia siguiente: “la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La intervención de especialistas extranjeros no puede rebasar los límites de una colaboración”²⁶. De este modo, J. C. Mariátegui deja constancia que el ámbito de la educación, o de la cultura en general, han de constituir un elemento central para el ejercicio de la dominación, o bien de la posibilidad de una liberación.

3. Filosofías y Pedagogías para la Liberación

Augusto Salazar Bondy, filósofo peruano, contribuye con una obra fundamental para la tradición de la filosofía de la educación latinoamericana: *La Educación del Hombre Nuevo*²⁷. Donde su principal preocupación es estructurar los principios de una reforma pedagógica, programa que intento realizar durante el Gobierno Militar del General Velasco Alvarado (fruto de un golpe militar el 3 de octubre de 1968), en el cual A. Salazar Bondy desempeñó el cargo de Vicepresidente de la Comisión de la Reforma de la Educación, y donde tanto Paulo Freire como Iván Illich participaron activamente como conferencistas²⁸ (Ver imagen en la página 33). Esta obra póstuma destaca, principalmente, por dos elementos: el lugar que ocupan las categorías de dominación y liberación; y la relación dialógica latinoamericana que se exponen en esta obra.

A. Salazar Bondy inicia su pedagogía de la liberación desde el reconocimiento de la posición del dominado, desde la circunstancia de la dominación nuestroamericana, donde señala: “Todo planteo de la relación educativa fuera de condiciones histórico-sociales concretas resulta abstracto y, por tanto, idealizador, lo cual quiere decir

²⁶ MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* p. 98.

²⁷ SALAZAR, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo. La reforma educativa peruana*. Paidós, Buenos Aires, 1975.

²⁸ Entre una de las causas del rechazo a este programa, habría sido el no contar con el apoyo de los sectores sociales que pretendía favorecer y democratizar. OLIART, Patricia. *Pensamiento Educativo Peruano. Educar en tiempos de cambio, 1968-1975*. Derrama Magisterial, Lima, 2013.

desorientador y las más de las veces encubridor de realidades”²⁹. Que se expresa en una cultura inorgánica, imitativa y sin potencialidad de autoafirmación, una ‘cultura de la dominación’, haciéndose parte del decurso histórico de la filosofía de la educación latinoamericana de mitades del siglo XX³⁰. En el texto *Sentido y problema del pensamiento filosófico hispanoamericano* A. Salazar Bondy inscribe como diagnóstico de esta situación la existencia de una gran distancia en Hispanoamérica entre quienes practican la filosofía y el conjunto de la comunidad³¹.

Lo que podemos traducir en la distancia entre la teoría y la praxis de la educación que produce, siguiendo al filósofo: “la ruptura de los vínculos entre la actividad educativa y el mundo de las necesidades y las preocupaciones concretas de la comunidad”³², atestiguando el afán imitativo de la pedagogía de la dominación al ajustarse a fórmulas construidas por autoridades exógenas, que presenta alcances y relaciones filosóficas con la obra de Paulo Freire —que detallaremos más adelante.

La sentencia de A. Salazar Bondy, reafirma el decurso histórico latinoamericano de una reflexión filosófica sobre la educación, que en su esfuerzo por describir la identidad de un pueblo reafirma el dolor de su encuentro, plasmado en: “Lo que la educación les da es pues otra vuelta de tuerca a la opresión que los agobia”³³, cuyo antecedente se encuentra en *La sociedad desescolarizada* de Iván Illich³⁴. Con lo cual el filósofo peruano, desde el imperativo de la liberación, emprende la crítica contra la manifestación institucional de la educación:

²⁹ SALAZAR, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo*, p. 20.

³⁰ Este texto se encuentre influenciado por Paulo Freire (*La educación como práctica de la libertad*, 1967 y *Pedagogía del oprimido*, 1970) e Iván Illich (*La sociedad desescolarizada*, 1970).

³¹ SALAZAR, Augusto. *Sentido y problema del pensamiento filosófico hispanoamericano*. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1978.

³² SALAZAR, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo*, p. 56.

³³ SALAZAR, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo*, p. 24.

³⁴ ILLICH, Iván. «La sociedad desescolarizada». En Illich, Iván. *Obras Reunidas I*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2006.

La escuela tradicional [...] que ha sido una institución separada del resto de la existencia colectiva y sometida a sus propias reglas institucionales, constituye una herramienta muy eficaz de consolidación del orden, no de la cooperación y la espontaneidad³⁵.

Para el filósofo peruano, la desescolarización de la educación consolida una democratización de la misma, cuando éste reafirma el sentido de la escuela como una institución colectiva.

La polarización entre un mundo de la vida y las instituciones, desde el cual I. Illich estructura su proyecto pedagógico, encuentra en A. Salazar Bondy la oportunidad para la formulación de una síntesis entre estos ‘mundos’, en donde la educación institucionalizada debe encarnar la comunidad viva, a través del contacto con los saberes y las necesidades locales: “Desescolarizar significa aquí aceptar todos los vehículos y contenidos de la cultura como posibilidades de formación personal y permitir que cada quien escoja el medio más adecuado de aprender a enseñar”³⁶.

El horizonte crítico propuesto por I. Illich, en *La sociedad desescolarizada*, involucra dos planos de análisis: la desescolarización de la educación, pudiendo ser clasificada como una pedagogía de la liberación; y una desescolarización de la sociedad. Este autor, olvidado en la tradición filosófica latinoamericana, funda en 1961 el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca (México), cuya misión era impartir cursos de idioma y cultura latinoamericana a misioneros católicos que realizaban sus procesos de evangelización en el naciente tercer mundo³⁷.

El CIDOC fue clave para el pensamiento crítico latinoamericano, puesto que migró hacia una universidad libre cuyo objetivo era documentar las transformaciones culturales, políticas, religiosas, tecnológicas y educativas durante los años sesenta en Latinoamérica, convirtiéndose en un centro de pensamiento revolucionario³⁸. El

³⁵ SALAZAR, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo*, p. 67.

³⁶ SALAZAR, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo*, p. 80.

³⁷ TORRES, Carlos; TEODORO, Antonio (editores). *Critique and Utopia*. Rowman and Littlefield, Maryland, 2007.

³⁸ IGLIMO, Zaldívar. «Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica». En *Revista Social and Education History*, N°1, Universidad de Deusto, España, 2012. Disponible en «<http://dx.doi.org/10.4471/hse.2012.02>».

Centro generó un espacio abierto al diálogo filosófico, convocando a los más renombrados filósofos contemporáneos, tanto latinoamericanos y otros; y con ello, propiciando el intercambio entre estos pensadores en el establecimiento de redes de comunicación y de influencia filosófica. En la lista de intelectuales se encuentran Erich Fromm, Enrique Dussel, Jean Pierre Dupuy, Paulo Freire, Paul Goldman, Heinz von Foerster, Augusto Salazar Bondy, entre algunos, convirtiéndose el CIDOC, y con ello, la figura de Iván Illich, en un lugar y referencia obligada para el estudio y la práctica de la educación revolucionaria³⁹.

I. Illich comienza su trabajo desde la caracterización de un fenómeno de la sociedad contemporánea, como lo sería la confusión entre proceso y sustancia, en donde la vida como proceso comunitario, ético y político, es cosificada en productos e instrumentos de enajenación, que, a manos de instituciones y prácticas, propician el colonialismo del *tercer mundo*. Esta cuestión lo llevará a la evaluación de las políticas públicas en educación, señalando que éstas han logrado “que el derecho a aprender se vea restringido por la obligación de asistir a la escuela”⁴⁰, producto de una falsa relación de necesidad entre aprendizaje y escuela (institución), propiciando las prácticas de dominación contemporánea.

El segundo padecimiento es la identidad que todas las escuelas presentarían pese a su plan ideológico, en sus palabras: “las escuelas son fundamentalmente semejantes en todos los países, sean éstos fascistas, democráticos o socialistas, grandes o pequeños, ricos o pobres”⁴¹. Que Adriana Puiggrós, en su obra *De Simón Rodríguez a Paulo Freire* sintetiza de la siguiente manera: “Pegarle a alguien por la cabeza con la Biblia o con un libro de Marx son expresiones de una misma pedagogía”⁴², advirtiendo de un profundo peligro para las pedagogías de la liberación. El tercer elemento, radica

³⁹ CALLA, Hernando. (2004). «Iván Illich: historiador y crítico de la sociedad moderna». En *Boletín CF+S*, N° 26, Instituto Juan de Herrera, Madrid, 2004. Disponible en «<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/ahcal.html>».

⁴⁰ ILICH, Iván. «La sociedad desescolarizada», p. 189.

⁴¹ ILICH, Iván. «La sociedad desescolarizada», p. 259.

⁴² PUIGGRÓS, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Unidad Editorial, Bogotá, 2005. p. 22.

en la aventura política que clama que “no sólo las instituciones sino el ethos de la sociedad deben ser desescolarizados”⁴³.

Estos problemas, la alienación creciente producida por la pérdida de potencial personal en el traspaso de la responsabilidad educativa o del aprendizaje hacia una institucionalidad, produciendo y fomentando la pérdida del poder sobre las circunstancias propias de los sujetos, generan una jerarquización de prácticas y saberes bajo el poder de una institución de la cual el educando no tiene capacidad dialógica. En tanto que, el aprendizaje no es resultado de un sistema institucionalizado de escolaridad o programa, sino de la interacción dialógica a partir del potencial pedagógico en la propia circunstancia. La educación universal no es suficiente, ésta tiene que ser re-significada y re-estructurada por parte de todos, y en este sentido, se constituye en educación universal: «La educación para todos significa la educación por parte de todos». Esto significa una radicalización democrática de los saberes y de las prácticas sociales que la educación debe propiciar. Las distinciones curriculares y categorizaciones del saber: científico, válido o legítimo, en contra de saberes marginales, históricos y emancipadores, atentan contra la legitimidad democrática que debe conllevar la educación.

Son tres los ámbitos de análisis desde los cuales Iván Illich mostrará la especificidad de la escuela contemporánea: la jerarquización en edades, la polarización entre profesores y alumnos, y la totalización espaciotemporal en la asistencia a la jornada escolar⁴⁴. La jerarquización y agrupación en edades, lejos de ser un constructo natural-temporal, trae consigo la pertenencia a un espacio determinado: a los niños les corresponde estar en la escuela como única funcionalidad; los niños aprenden en la escuela como única posibilidad; y, por último, los niños pueden enseñárseles solamente en la escuela como ausencia de alternativas. Esta estructura de jerarquización y segregación de la niñez, conlleva la primera, privilegiada y obligatoria oportunidad institucionalizada de someter a la totalidad de la población mundial a la

⁴³ Ilich, Iván. «La sociedad desescolarizada», p. 189.

⁴⁴ La asistencia obligatoria a una jornada escolar completa, resumiría plenamente la totalización espaciotemporal de la obligatoriedad (currículum obligatorio-contenidos mínimos) de la escuela (espacio) a la niñez (tiempo), impartida por una autoridad institucional-funcional (profesor).

autoridad de un maestro de escuela⁴⁵. Escuela que se encuentra determinada por códigos de comprensión del saber coloniales, una determinación racial de las jerarquías, y un aparato disciplinar de inferiorización de la mujer.

El procedimiento antidemocrático de la educación bancaria-escolarizada, da como resultado la polarización entre profesores (autoridad) y niños, polarización que constituye el axioma básico de la educación escolarizada: el aprendizaje es el resultado de la enseñanza por parte de un profesor, coartando el proceso de aprendizaje o la educación al resultado, presencia y necesidad de la autoridad. Este aspecto de la crítica de I. Illich es compartida por P. Freire, quien también ve en la relación profesor-alumno, una relación de poder y dominación.

Lo anterior, reafirma la advertencia y la peligrosidad de absolutizar un *locus enunciatonis* y un *locus audentiae* analfabeto o vacío, y con ello, la univocidad del aprendizaje y la autoridad. Para I. Illich aquello es clave, y para P. Freire también, pues este criterio pedagógico democrático obliga la alternación del lugar del educador en la relación pedagógica, introduciendo un componente democratizador del saber, constituyente de una relación de mutua colaboración y co-constitución de 'uno con el otro' y no de 'uno sobre los otros'.

La dinámica de la escuela convierte al profesor en una autoridad fundada en el reclamo de la totalidad del tiempo y del espacio de los educandos; donde el educador, cumpliría y fusionaría en sí los papeles de un custodio, un predicador y un terapeuta. En palabras de I. Illich,

⁴⁵ Illich, Iván. «La sociedad desescolarizada», p. 214.

El *profesor-como-custodio* actúa como maestro de ceremonias que guía a sus alumnos a lo largo de un ritual dilatado y laberíntico [...] Sin hacerse ilusiones acerca de producir ningún saber profundo, somete a sus alumnos a ciertas rutinas básicas. [...] El *profesor-como-moralista* reemplaza a los padres, a Dios, al Estado. Adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo, no sólo en la escuela, sino en la sociedad en general [...] y asegura así que todos se sientan hijos del mismo Estado. [...] El *profesor-como-terapeuta* se siente autorizado a inmiscuirse en la vida privada de su alumno a fin de ayudarlo a desarrollarse como persona⁴⁶.

Cada uno de estos configuraría en los alumnos, el sometimiento a la domesticación y dominación, a parcelas epistemológicas de ‘verdad’, configurando e imponiendo una visión unívoca de la verdad-realidad y su práctica-realización. Es así como el profesor fundiría de forma unívoca en su persona, las funciones y poderes judiciales (custodio-juez), ejecutivos (terapeuta-médico) y legislativas (moralista-ideólogo) constituyéndose en un instrumento contra-moderno, es decir, colonial del *quehacer* pedagógico.

Cuando, en la tradición filosófica de la educación Latinoamericana, se denuncia la ruptura de los vínculos entre la actividad educativa y el mundo de las necesidades-comunidad, y la relación educativa de dominación en la clave maestro-alumno se vuelve ineludiblemente sobre el pensamiento de P. Freire. Para las pedagogías de las liberaciones si no se piensa la educación desde la realidad propia, es decir, en una relación directa entre teoría-praxis (*quehacer*), entre circunstancia y transformación, se piensa para la dominación⁴⁷.

En A. Salazar Bondy la opción crítica sobre la circunstancia histórica de dominación se establece desde un despertar de la consciencia como acción de la crítica racional sobre el mundo. Dando como resultado, una opción racional, compromiso existencial y liberación de la consciencia que “reclama la libre acción entre educando y educador, el diálogo de las personas y la estimulación permanente de la creatividad

⁴⁶ LUCH, Iván. «La sociedad desescolarizada», p. 219.

⁴⁷ DUSSEL, Enrique. «Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular». En *Revista Stromata*, N°1/2, Universidad del Salvador, Argentina, 1974.

del sujeto”⁴⁸. Lo que es una interpretación de la *concientização* de P. Freire, que A. Salazar Bondy en su proyecto pedagógico, comprende de la siguiente manera:

Concientizar es la tarea educativa que hace tomar al individuo el conocimiento crítico de su situación real en el contexto socioeconómico permitiéndolo reconocerse como un ente social responsable que forma parte de un proceso histórico, en el cual está ineludiblemente inserto y que lo empuja a participar activamente en él⁴⁹.

La concientización formulada por A. Salazar Bondy da cuenta que al hablar, debatir, conversar y dialogar le es indispensable el apoyo mutuo en las consciencias y coincidencias críticas. Cuestión que a estos filósofos les hace migrar desde una clausura filosófica en el individualismo abstracto hacia una comprensión racional del compromiso colectivo.

En *La educación como práctica de la libertad* de P. Freire se entrega una conceptualización de la ‘transitividad crítica’ que ocupa un papel fundamental en la *concientização*:

[La] transitividad crítica, a que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. [...] Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. [...] Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no-negación de lo viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez⁵⁰.

Esta comprensión involucra aspectos de la responsabilidad social y política frente a posiciones quietistas, receptividad de lo nuevo, abandono de lo viejo, diálogo y crítica. Donde ésta última, es introducida con una nota que aclara esta caracterización: “La crítica para nosotros implica que el hombre comprenda su posición dentro de su contexto. Implica su injerencia, su integración, la

⁴⁸ SALAZAR, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo*, p. 50.

⁴⁹ SALAZAR, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo*, p. 47.

⁵⁰ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2011. p. 55.

representación objetiva de la realidad”⁵¹. Desde lo anterior, la *concientização* quedará caracterizada como un proceso de toma de consciencia contraria al solipsismo cartesiano o el huerfanismo russeliano, donde la acción de tomar consciencia de la dominación se produce desde una comunidad, en un pueblo, *en-y-con* los oprimidos, como instancia de acción recíproca⁵². Lo cual se expresa en la máxima de Freire: “ya no se puede afirmar que alguien libera a alguien o que alguien se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión”⁵³.

Queda así definida la *concientização* como una acción dialógica que desde una incompletitud de los sujetos los constituye en sujetos, y a su vez, en pueblo (sujeto colectivo). Por ello, podemos señalar que, la *concientização* es una acción esencial y necesariamente en desarrollo, en tránsito de la negatividad hacia la positividad, en un continuo cuyo desarrollo es la toma de consciencia crítica de la realidad opresora. En lo que Enrique Dussel llamará praxis de transformación: “donde el proceso pedagógico se va efectuando como progresiva «concientización» (acción-en-la-que-se-va-tomando-consciencia-ético-transformativa: liberación)”⁵⁴. Y, en tanto transformadora, lo es desde la negación del pueblo hacia la generación de un orden nuevo de relaciones éticas y políticas, en la apropiación crítica de la realidad, de la historia y de las posibilidades históricas como esperanza o futuro de un nuevo mundo. Esto José Santos-Herceg lo expresa de la siguiente manera:

La pedagogía liberadora aspira a que el educando se libere, a partir de su mundo, de las amarras concretas que de él provienen, de aquellas que surgen de su contexto, de su país, su ciudad, su familia. Esta educación tiene que ser un despertar del hombre a la consciencia crítica de su situación. La educación nueva aspira a ser liberadora y para lograrlo el camino es la concientización⁵⁵.

⁵¹ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, p. 55.

⁵² DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana. De la Erótica a la Pedagógica de la Liberación*. Edicol, México D.F., 1977.

⁵³ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2007. p. 162.

⁵⁴ DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Trotta, Madrid, 1998. p. 436.

⁵⁵ SANTOS-HERCEG, José. *Conflicto de Representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2010. p. 175.

La *conscientização* es un proceso de asunción de consciencia crítica transformadora de la realidad, “en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación”⁵⁶. Este proceso pedagógico de coeducación entre educador-educado es la respuesta a la pedagogía bancaria. Señala P. Freire,

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, [...] para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención⁵⁷.

En este sentido, podemos distanciar la *conscientização* de la domesticación, en tanto que es desde los propios sujetos –de acuerdo con su propio desarrollo de consciencia–, que se constituye un proceso colectivo e histórico de liberación, desde un compromiso existencial ‘con-y-en-el-mundo’ con su pueblo. La *conscientização* es un despertar de la consciencia de forma dialógica del dominado-oprimido como sujeto histórico de transformación.

Esta caracterización migra desde su método de ‘alfabetización’, donde es conceptualizada como dialogicidad problematizadora entre educador-educando. Donde el diálogo:

Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica [...] Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación⁵⁸.

La prueba de lo anterior, en tanto diálogo por la filosofía de la educación latinoamericana, es la multiplicidad de menciones que se realizan en sus publicaciones, donde se da cuenta de la conformación de un grupo de filósofos e

⁵⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, p. 50.

⁵⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, p. 49.

⁵⁸ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. pp. 101-102.

intelectuales convocados a pensar una filosofía política de la educación, cuestión que P. Freire recuerda en la *Pedagogía de la esperanza*, cuando señala:

Un gran amigo nuestro [...] el gran filósofo, más que peruano latinoamericano, Augusto Salazar Bondy [quien] un cáncer que lo venía matando calladamente se pronunció en las vísperas de su fin. Ahora recuerdo nuestras pláticas en Cuernavaca, en México, junto a Iván Illich, en nuestra casa en Ginebra, en Lima con su equipo”^{59 60}.

La influencia de este grupo de pensadores es de suma importancia para la historia de la filosofía de la educación latinoamericana, pues hace patente y apremiante el estudio de la filosofía como un conjunto de diálogos, de *interconcientización*. Lo contrario, conllevaría a una incomprensión de la filosofía latinoamericana como un *quehacer* aislado y esporádico. Como lo reconoce abiertamente I. Illich, quien, en emotivas palabras, señala: “Quiero recordar en este lugar a dos de ellos que contribuyeron particularmente a nuestro análisis y que en el entretiempo murieron: Augusto Salazar Bondy y Paul Goldman”⁶¹; guardando para P. Freire un homenaje a su obra,

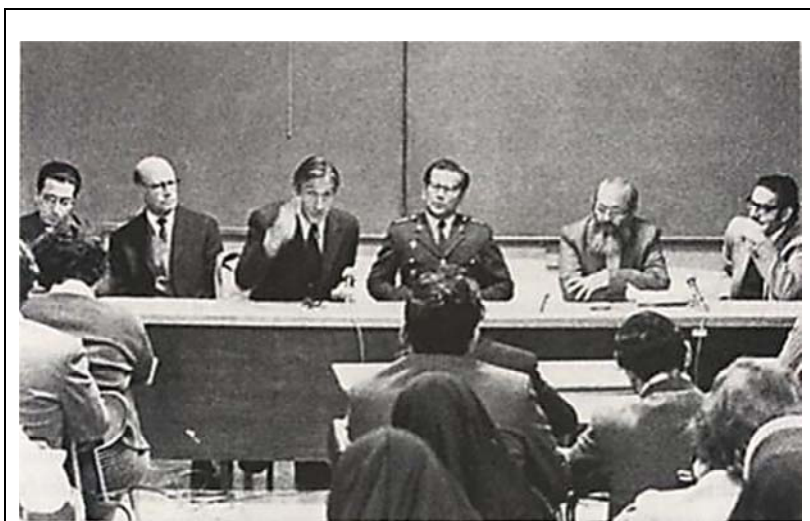
Desde 1962, mi amigo Freire ha pasado de exilio en exilio, principalmente porque rehúsa llevar a cabo sus sesiones en torno a palabras que hayan sido preseleccionadas por educadores aprobados y prefiere utilizar aquellas que los participantes llevan consigo a las clases⁶².

⁵⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2010. pp. 224-225.

⁶⁰ Alusiones como estas son diversas: “Fue una visita sumamente importante para mí, sobre todo por lo que pude observar en reuniones en áreas discriminadas, de gente negra y puertorriqueña [...] Había muchas semejanzas entre lo que ellas hacían en Nueva York y lo que yo había hecho en Brasil. El primero en percibir las fue Iván Illich, quien propuso entonces a Fitzpatrick y Foz que me llevaran a Nueva York”. FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*, p. 75. Y, “En 1974 participe en Ginebra, junto a Iván Illich, en un encuentro patrocinado por el Departamento de Educación del Consejo Nacional de Iglesias en el cual retomamos los conceptos de ‘desescolarización’ él, y de ‘concientización’”. FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*, p. 129-130.

⁶¹ LICH, Iván. «La sociedad desescolarizada», p. 189.

⁶² LICH, Iván. «La sociedad desescolarizada», p. 207-208.



La Comisión de la Reforma de la Educación de 1972 fue designada por el general Juan Velasco Alvarado y estuvo integrada por un amplio número de expertos, entre los que figuraban: Ricardo Morales S. J., Emilio Barrantes, que la presidía, Iván Illich, Paulo Freire, además de Walter Peñaloza (que no aparece en la foto) y Augusto Salazar Bondy.

Fuente: Oliart (2013, 53)

4. Educación Decolonial y Modernidad/Colonialidad: críticas y aperturas

Antes de posicionar la educación decolonial, en la expresión de Catherine Walsh, y una descripción del pensamiento del Grupo modernidad/colonialidad, en el registro de la filosofía de la educación latinoamericana tiene sentido referirnos a la lectura que hemos realizado de esta, considerando algunas problemáticas con respecto a su comprensión/interpretación, al alero de las consideraciones críticas de la interculturalidad.

Raúl Fornet-Betancourt comprende en cuatro características la injusticia de la filosofía latinoamericana ante la pluralidad cultural: primero, un uso colonizado de la razón que busca el reconocimiento en los filósofos de la metrópolis, en sus códigos

de comprensión, investigación y proyección de la filosofía; segundo, una visión civilizatoria tributaria del proyecto de la modernidad centroeuropea, que se expresa en el llamado a la construcción de una educación nacional, donde la metodología de la investigación privilegia el registro escrito sobre la tradición oral y el diálogo; tercero, la utilización de dos lenguas de trabajo: español y portugués; y cuarto, la reducción de la cultura latinoamericana a la expresión mestiza⁶³. Sobre estas advertencias de injusticia, es menester señalar que el trayecto estudiado comprende déficits interculturales importantes, ya en su génesis se desarrolla como un proyecto educativo a nivel del Estado-nación; un privilegio a la tradición escrita sobre la tradición oral; los idiomas español y portugués, este último representado solo en P. Freire-; y, con ello, la nula comprensión y atención a los saberes de los pueblos originarios, con su larga lucha ante la colonialidad, más allá de las expresiones protocolares sobre su importancia.

Luis Enrique señala que la educación intercultural tiene que tener como motivo, no tan sólo el reconocimiento indígena, sino que, alterar la totalidad de la arquitectura educativa⁶⁴. El camino de la educación intercultural no es un hablar sobre los indios o subalternos, sino que es la totalidad educativa la que dialoga, siguiendo a P. Freire. Para Adolfo Zarate, pensador decolonial, este imperativo trae consigo la comprensión de las relaciones de poder de la cultura actual, puesto que la educación decolonial tendría como objetivo político, bajo un campo diferente al intracultural, multicultural y el esencialismo identitario, destituir el “logocentrismo [que] es parte de este sistema y romper con este es una de las tareas iniciales de la decolonización”⁶⁵.

C. Walsh comprende la tarea de la educación decolonial de la siguiente manera:

⁶³ FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Trotta, Madrid, 2004. pp. 22-23.

⁶⁴ ENRIQUE, Luis. «Interculturalidad, educación y política en América Latina. Pistas para una investigación comprometida y social». En Enrique, Luis (editor). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. Plural, La Paz, 2009.

⁶⁵ ZARATE, Adolfo. «Interculturalidad y decolonialidad». En *Revista Tabula Rasa*, N°20, Colombia, 2014.

Para mí, el trabajo por hacer no es el de liberar las identidades culturales—en efecto des-triturarlas—, como si la dominación colonial podría resolverse en el campo cultural. Más bien, es atacar las condiciones ontológica-sexistenciales y de racialización y generoización, incidir e intervenir en, interrumpir, transgredir, desencajar y transformarlas de manera que superen o deshagan las categorías identitarias—de hecho coloniales e impuestas— que han sido sujetas a la clasificación e inferiorización: el “negro” por la epidermización, el “indio” por su condición étnica-racial-primitiva-originario y la mujer india y la mujer negra doble condenadas por ser “negras” o “indias” y por ser “mujer”. Es aquí en este trabajo—inclusive de “desepidermización”— que se va enlazando lo pedagógico y lo decolonial, pasando de la conceptualización, construcción y praxis de pedagogías denotadas “críticas” a concebirse, construirse y llamarse más radicalmente como “decoloniales”⁶⁶.

La educación decolonial es una tarea más ambiciosa que el diálogo entre culturas y el bilingüismo. Significa una deconstrucción de los principios epistemológicos, ontológicos, económicos y políticos que estructuran el discurso civilizador moderno, cuyo decurso puede verse inscrito en las relaciones de dominación y racismo que imperan en latinoamérica⁶⁷.

La descripción de Catherine Walsh representa la síntesis de múltiples luchas y proyectos políticos que ha rastreado y que se encuentran presente en el estudio y compilación hasta la fecha más amplio de la educación decolonial: *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*⁶⁸. En la publicación *La interculturalidad en la educación*, que es una propuesta didáctica concreta para el Ministerio de Educación del Perú, esta autora comprende en siete criterios sobre el cual hacer girar el camino intercultural para la decolonización de la educación:

⁶⁶ WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En cortito que's pa' largo, Querétaro, 2014. p. 52.

⁶⁷ GROSFUGUET, Ramón. «Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales». En *Revista Tabula Rasa*, N°14, Colombia, 2011.

⁶⁸ WALSH, Catherine (editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I*. Abya Yala, Quito, 2013. Y, WALSH, Catherine (editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo II*. Abya Yala, Quito, 2017.

1. La autoestima y el reconocimiento de lo propio [...]
2. Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales [...]
3. La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad” [...]
4. Conocimientos y prácticas de “otros” [...]
5. La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas [...]
6. Unidad y diversidad [...]
7. La comunicación, interrelación y cooperación⁶⁹.

Esto instituye en la educación decolonial un sentido de reconocimiento y valoración de lo propio como una actividad colectiva, comunitaria y social, frente al principio individualista moderno/neoliberal. Una apertura a la otredad en el registro de la diferencia y los múltiples niveles donde esta se expresa, también, como exterioridad a la propia diferencia cultural que los marginados viven, en sus diferencias sexuales, raciales, epidérmicas, etarias, entre algunas. Esto último, un aspecto escasamente considerado por la tradición filosófica latinoamericana, que hace de la unidad (el pueblo, la clase, la nación, el líder) la forma de expresión y conducción de la diferencia. Y, que C. Walsh busca transgredir, desencajar y transformar girando la educación latinoamericana hacia la comprensión del conflicto y la cooperación como formas de conducción del proceso educativo.

En este programa institucional, también, podemos ver inscritos aspectos importantes del decurso histórico de la educación y la filosofía latinoamericana, como lo es la estructura ética-política de P. Freire, donde la comunidad, la comunicación y la cooperación son interpretados como saberes contra la dominación⁷⁰. Así como también, la revisión del programa de la ‘modernidad’ por parte del Grupo Modernidad/Colonialidad⁷¹. Donde la modernidad conllevaría, de acuerdo a Walter. Mignolo, cuatro dominios mutuamente relacionados: “1) Económico: apropiación de tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; 2) Político: control de la autoridad; 3) Social: control del género y la

⁶⁹ WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Lima, 2010. pp. 33-38.

⁷⁰ WALSH, Catherine. «Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir». En *Revista Entre Palabras*, N° 3, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Paz, 2009.

⁷¹ RESTREPO, Eduardo; Rojas, Alex. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Políticas de la Alteridad, Popayán, 2010.

sexualidad, y 4) epistémico y subjetivo/objetivo: control del conocimiento y la subjetividad⁷².

Es menester advertir que la proyección y transformación del sistema educativo latinoamericano, de suyo, ha de involucrar un posicionamiento, reflexión e interpretación, al menos, de los campos anteriormente señalados, además de subvertir los acotados márgenes del Estado-nación moderno. Con lo cual, la educación decolonial se hace parte de la exigencia política, proyectiva, comunitaria, intercultural, emancipadora, crítica y dialógica de la filosofía de la educación latinoamericana, con la exigencia de dar cuenta de las dimensiones de género y raza que determinan las formas de expresión de las dominaciones. Esto es reposicionar la educación como un espacio para la democracia, es decir, para el *quehacer* político en la actualidad, desafío que involucra, inexorablemente, una revisión de la tradición que ha determinado el decurso histórico de la educación, siendo el programa de la modernidad, el capitalismo y la relación entre neoliberalismo y Estado los campos sobre los cuales expresar y construir otros tipos de educaciones, y otra forma de comprensión de la democracia para nuestra actualidad.

Dentro de los desarrollos filosóficos del Grupo Modernidad/Colonialidad, es E. Dussel, filósofo de la liberación, es quien más ha tomado la refundación del Estado como un asunto filosófico-práctico. Para este, el Estado debe ser comprendido como un “sistema de participación creciente como lo intenta la Revolución bolivariana de Venezuela o la de Evo Morales en Bolivia”⁷³.

La importancia de este autor —a juicio de S. Castro-Gómez— radica en que “Dussel afirma que no puede haber política sin instituciones políticas representativas, ya que son ellas las que hacen factible la satisfacción de las necesidades vitales humanas”⁷⁴. Lo que, para nosotros, comprende la transformación de las instituciones educativas en escenarios de profundización y realización democrática. En el entendido que “no referir, el aislar, el cortar la relación del ejercicio delegado del poder determinado de

⁷² MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa, Barcelona, 2007. p. 36.

⁷³ DUSSEL, Enrique. *20 tesis de política*. Siglo XXI, México D.F., 2006. p. 18.

⁷⁴ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno*. AKAL, Bogotá, 2015. p. 338.

cada institución política [...] con el poder político de la comunidad (o pueblo) [...] absolutiza, fetichiza, corrompe el ejercicio del poder del representante en cualquier función”⁷⁵. Esto es, parte de las exigencias del decurso histórico de la filosofía latinoamericana, en una relación más estrecha entre el *ser* de la política y el *hacer* de las comunidades.

En el modelo dusseliano de la política son las instituciones (*potestas*) donde se actualiza la *potentia* indiferenciada del poder popular, a través de un ejercicio delegado del poder, que llamará poder obediencial. Por tanto, “todo ejercicio del poder es institucional, porque el poder de la comunidad como *potentia* en-sí no es un momento empírico inicial en el tiempo, sino un momento fundamental que permanece siempre en acto debajo de las instituciones”⁷⁶. Ahora bien, el paso, la mediación, entre la *potestas* y la *potencia* es la organización institucional de la política.

Un aspecto problemático, siguiendo la lectura de S. Castro-Gómez, lo encontramos en la articulación del ‘Principio Democrático Formal’ que realizaría E. Dussel. A la hora que no sólo presupone y le confiere al consenso la única forma de articulación que debe instituir el ejercicio de la política democrática, sino, que también, al carácter auxiliar y descuidado que posee el disenso en el modelo dusseliano⁷⁷. S. Castro-Gómez considera que el modelo político de E. Dussel:

⁷⁵ DUSSEL, Enrique. *20 tesis de política*, p. 14.

⁷⁶ DUSSEL, Enrique. *20 tesis de política*, p. 31.

⁷⁷ Es decir, antecede el consenso (la obediencia), a la fraternidad (al mandato). Y esto no es una cuestión de orden en la exposición, sino un problema que el filósofo arrastra desde el inicio de su obra, que Horacio Cerutti cuestiona bajo el epíteto de populista, puesto que Dussel poseería un compromiso teológico trascendental bajo la categoría de ‘pueblo’, símil al pueblo bíblico-hebreo como un conjunto universal sin fisuras ni contradicciones. Cerutti, Horacio. *Filosofía de la liberación latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1983. Que en la *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión* se presenta para nosotros como una apelación a un “ejercicio de la razón ética-originaria”. DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*, p. 211. Y que en la *Política* se presenta como una “ontología de la plenitud”. CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Revoluciones sin sujeto*, p. 341.

[Remite] a la *potentia* a una dimensión ontológica, básica, instituyente, previa por tanto a cualquier expresión óptica del poder político. Pero a diferencia de ellos —y esto es importante—, el filósofo argentino interpreta esta voluntad como inmediatamente “consensual”. Esto quiere decir que el poder constituyente aúna ya, en sí mismo, la pluralidad de todas las voluntades y las unifica en una única “voluntad de vivir”. La *potentia* sería entonces una especie de “Voluntad General” a la Rousseau, pero no política sino pre-política⁷⁸.

En el lenguaje de Dussel, la *potentia* es el fundamento de la política, y, por tanto, no es propiamente político, sino ético. La política presupone la ética originaria de la materialidad de la vida: la voluntad de vivir biológica y culturalmente determinada, esto advierte que no puede haber filosofía política sin el reconocimiento de la reproducción y expansión material de la vida como un principio ineludible y que la precede, es decir, originario.

En el segundo tomo de su *Política* el carácter del consenso cae aún más bajo la crítica de S. Castro-Gómez. Señala E. Dussel: “solo es voluntad general cuando mira el interés general, y en ese caso es el parámetro de la verdad práctico-política: no puede errar. Se trata, evidentemente de una idea reguladora”⁷⁹. Es decir, una idea que no se puede llevar a la práctica de forma perfecta. Es posible señalar que con E. Dussel no contamos con un modelo democrático que comprenda el poder como una práctica cotidiana, es decir, la política queda relegada a un mandar que sólo formalmente obedece a la *potentia*⁸⁰.

⁷⁸ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Revoluciones sin sujeto*, p. 343.

⁷⁹ DUSSEL, Enrique. *Política de la liberación. Arquitectónica*. Trotta, Madrid, 2009. p. 133.

⁸⁰ Enrique Dussel no comprende la *potentia* como ‘inmediatamente consensual’, existiría un espacio en este modelo para el disenso, puesto que el “consenso, que une las voluntades y ata al poder como fuerza conjunta, se puede alcanzar, pero nunca de manera perfecta (perfección de acuerdos sería, nuevamente, unanimidad)” DUSSEL, Enrique. *20 tesis de política*, p. 51. La misma consideración sobre la imposibilidad de la perfección del consenso, que se repite en otro lugar de esta publicación: “todo sistema de legitimidad o democrático no puede ser perfecto”. DUSSEL, Enrique. *20 tesis de política*, p. 141. Ahora bien, la búsqueda y construcción del filósofo argentino-mexicano siempre es del consenso: “surge la necesidad de tener una categoría que pueda englobar la unidad de todos esos movimientos, clases, sectores, etc., en lucha política”. DUSSEL, Enrique. *20 tesis de política*, p. 89. Lo cual es un asunto aún más preocupante, dado que el filósofo

La posibilidad del desacuerdo, el disenso, la crítica, el reclamo y la discusión quedan relegados a un carácter auxiliar, no sólo conceptualmente, sino que también, relegados de un carácter institucional para generar, profundizar y vehicular su existencia. El modelo democrático y del poder, bajo el cual S. Castro-Gómez realiza su crítica, es uno antagonista al de E. Dussel. Para este último, la política siempre trata de una relación binaria entre opresores y oprimidos; dominantes y dominados; en cambio para el filósofo colombiano el poder es “una matriz general de antagonismos que recorren el conjunto del cuerpo social”⁸¹. Y por ello, para éste es en la:

(...) imposibilidad de fundamento último, es donde se inscribe precisamente la democracia. Pues sólo en virtud de la ausencia de fundamento es posible cuestionar todas las jerarquías (de nacimiento primero, pero luego también de clase, de género, de raza, de orientación sexual, etc.), abriéndose paso el imaginario democrático de la igualdad⁸².

La democracia como fundamento de la educación es la exploración de nuevas formas de alcanzar acuerdos, no solamente consensuados, sobre y desde, por ejemplo, las instituciones y prácticas educativas. Sino también de articulación y promoción del disenso como mecanismo de la emancipación en las instituciones.

Luis Villoro comprende la democracia necesaria para nuestra época y contexto en cuatro márgenes: 1. La revalorización de las formas de vida e instituciones comunitarias; 2. El reconocimiento de la comunidad como base de la democracia, que implicaría una difusión radical del poder político, de la cima a la base del Estado, lo cual comprendería el reconocimiento de las autonomías de los pueblos. 3. La renovación e invención de procedimientos de una democracia participativa y radical para impedir el dominio de los espacios locales por caciques y sectas partidistas. 4. Una reconfiguración de los mecanismos de relación entre la

mexicano-argentino asume que la sola consideración del carácter regulador de la idea del consenso es razón suficiente, una posición ontológica, para dar por sentado la posibilidad del disenso, su realización óptica.

⁸¹ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Revoluciones sin sujeto*, p. 235.

⁸² CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Revoluciones sin sujeto*, p. 308.

participación y la representación, desde los niveles micros de ejercicio participativo hacia los niveles macros de representación⁸³.

Estos cuatro márgenes traen consigo importantes consecuencias para las instituciones y prácticas de la educación. Primero, establecer que el sujeto de la educación no es el individuo, sino la comunidad, esto es la comprensión que el individuo es un sujeto posterior, si se quiere, el resultante de la educación entendida como proceso comunitario. Es la comunidad entera la que se educa en ese individuo determinado. Es decir, el sujeto de la educación es la comunidad, que reviste en unos de sus casos su configuración como individuo. Como señala este autor, en su segundo aspecto, se requiere de una comprensión del reconocimiento como forma de operación del poder, y en cuanto ejercicio de poder, una necesaria redistribución de la matriz de derechos que resguarda el Estado hacia las comunidades, como ejercicio de la democracia. Y con ello, responsabilizar la comunidad como agente educativo, para ir por, quizás, el reto fundamental de las educaciones en la actualidad: la reestructuración institucional completa de la educación oficial hacia formas educativas diversas, disidentes, democráticas y justas de comprensión y proyección de la relación enseñanza aprendizaje, entre las comunidades y la vida cultural y orgánicamente considerada.

5. Retos para la educación latinoamericana.

Si es posible referir con justicia a una tradición filosófica de la educación latinoamericana, es decir, atender, primeramente, a desencajar e interrumpir las formas de colonialidad, racismo, sexismo, clasismo y dominación en esta misma tradición o canon, y segundo, transformar e intervenir las condiciones ontológicas, epistemológicas, éticas y políticas que hicieron y hacen posible los encuentros con la otredad de forma violenta, es porque los alcances a un cuestionamiento por esta tradición nos dejan en un mejor lugar para atender los retos de la educación en la actualidad. Y con ello, nos entregan criterios, desafíos y advertencias para el camino de construcción y proyección comunitaria de otras educaciones.

⁸³ VILLORO, Luis. *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2007. p. 126-128.

No es posible aseverar que no contamos con un uso colonizado de la razón en la filosofía de la educación latinoamericana. Más aun, cuando las descripciones y categorías de la injusticia, violencia y colonialidad que presentan R. Fornet-Betancourt, W. Mignolo, C. Walsh, E. Dussel, L. Villoro y S. Castro-Gómez minan las propias fuentes de la cultura latinoamericana. Ante esto, solamente, podemos señalar caminos. Uno de ellos, es comprender que el decurso de la tradición de la filosofía de la educación latinoamericana nos presenta como suministro crítico, la advertencia de la vigilancia hacia los usos coloniales que podemos hacer de esta, homologando su lugar a un tribunal de la razón decolonial. En una actitud de reinado y legislación sobre el devenir de las luchas educativas actuales, replicando una actitud colonial. Este es un camino que no buscamos seguir ni proponer.

Nos sorprende, al día de hoy —en un tiempo lejano a la exitosa revolución cubana—, que autores como A. Salazar Bondy, I. Illich y P. Freire, ávidos luchadores por la liberación y la emancipación, hayan tenido una relación tan cercana con las dictaduras latinoamericanas. Ahora bien, si seguimos el caso de A. Salazar Bondy, y la interpretación de P. Oliar, del fracaso de su proyecto educativo —que hace síntesis de la tradición de la filosofía latinoamericana—, por no contar con el apoyo de los sectores sociales que pretendía favorecer y democratizar. Entonces, podemos comprender, como nos advierten las últimas reflexiones, que las actitudes de liberación y democratización en la educación requieren de una relación estrecha con la comunidad, no su control ni conducción. Parafraseando a Adriana Puiggrós, las imposiciones democráticas son expresión de la misma colonialidad. Y educar bajo estas disposiciones, no hace más que dar otra vuelta de tuerca la dominación que apremia a Nuestra América.

La democracia como fundamento de la educación, y la educación democrática, es la exploración proyectiva de nuevas formas de alcanzar acuerdos, no solamente consensuados, sobre y desde, por ejemplo, las instituciones y prácticas educativas. Sino, también, de articulación y promoción del disenso como mecanismo de emancipación y expresión de la diferencia. Esto nos reintroduce en el núcleo ético-político de la dialógicidad de P. Freire, como relación que protege la autonomía y dignidad de los interlocutores, ya no pensada en los márgenes de la relación educador-educando, que al día de hoy es una caracterización estrecha de los vínculos

educativos, sino en una relación diferente con las determinaciones históricas que constituyen los sujetos institucionales, individuales y comunitarios de la relación educativa. Esto es, atender a las relaciones de modernidad/colonialidad: económicas, políticas, ecológicas, sociales, de género, culturales, epistemológicas, territoriales y subjetivas.

La filosofía de la educación latinoamericana, es decir, las reflexiones sobre la educación que se han realizado, atendiendo a categorías, principios e imperativos como los señalados anteriormente, han referido en grado creciente a sentidos de reconocimiento, justicia y valoración de lo propio como una actividad proyectiva, comunitaria y democrática. Dando cuenta de una necesaria, urgente y justa apertura a la otredad, en el registro de la diferencia, a la escucha de los múltiples niveles donde esta se expresa, en los agentes hegemónicos, subalternos y en sus mutuas interacciones, en la propia diferencia cultural de los marginados y excluidos, en sus diferencias de género, de orientación sexual, raciales, epidérmicas y etarias.

La relación más estrecha entre el *ser* de la política y el *hacer* de las comunidades educativas, populares, rurales y urbanas, requieren una fuerte renuncia a lo que estas han considerado como propio y original. Es sobre este acto de re-significación y re-estructuración que puede darse un camino para la educación universal, que para nosotros significa: una educación por parte de *todes*. La búsqueda de lo 'propio', 'auténtico' y 'original' ha determinado un *éthos* de la carencia, *pathos* que ha sido conducido por la homogenización y consenso del pueblo, clase, nación o raza, expresándose—tristemente en nuestra historia—, en las figuras del caudillo, líder o del centralismo periférico. Formas de obliteración del desacuerdo, disenso, crítica, discusión y diálogo, en definitiva, maneras de anular la expresión de la diferencia, por la creencia —ya denunciada por esta tradición filosófica—, en movimientos de intereses comunes que no hacen más que expresar motivaciones hegemónicas y colonialidades.

El desafío a la democracia que presenta la educación latinoamericana, con la cual atendimos la expresión del disenso y la diferencia, la potencialización de la comunidad frente al individualismo neoliberal, la despolitización de la educación, y la ampliación de los campos de injerencia ética y política a la ecología y la tecnología —estas últimas que no hemos considerado— nos exigen comprender, extremar,

ampliar, profundizar y ejecutar las proyecciones de la educación decolonial de C. Walsh, contenidas en sus siete criterios, bajo una necesaria reformulación de la escuela como un espacio democrático que permita y genere la emergencia del disenso, como expresión de contra-poder, ya no, solamente en la relación educador-educando, sino, también, en las múltiples relaciones de colonialidad que se presentan en la educación, a nivel simbólico, curricular, material, jerárquico, organizativo y proyectivo. La proyección de nuevas formas de *quehaceres* educativos requiere, como advertimos, una renuncia a lo propio y original como mantenimiento de una historia ya sida, esto no significa, olvido ni encubrimiento. Sobre esta comprensión de la proyección, atendimos el gesto fundacional de *Nuestra América* de J. Martí, que interpretamos como reconstitución creativa, reconocimiento de la negatividad y emergencia de la otredad

DÍAZ FERNÁNDEZ, José. «La filosofía latinoamericana de la educación: historia, diálogos y otras educaciones». HYBRIS. Revista de Filosofía, Vol. 10 N° Especial. Dossier: Pensar en Chile 1973-1990. ISSN 0718-8382, Septiembre 2019, pp. 13-48

Referencias

ALBERDI, Juan Bautista. *Ideas para un curso de Filosofía Contemporánea*. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1978.

BEORLEGUI, Carlos. *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano*. Universidad de Deusto, Bilbao, 2010.

CALLA, Hernando. «Iván Illich: historiador y crítico de la sociedad moderna». En *Boletín CF+S*, N° 26, Instituto Juan de Herrera, Madrid, 2004. Disponible en «<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/ahcal.html>».

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno*. AKAL, Bogotá, 2015.

CERUTTI, Horacio. *Filosofía de la liberación latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1983.

DEVÉS, Eduardo. «El pensamiento latinoamericano a comienzos del siglo XX: La reivindicación de la identidad». En *Anuario de Filosofía Argentina y americana*, N° 14, Buenos Aires, 1997.

DÍAZ, José. *Filosofía política de la educación nuestroamericana: Filosofía de la Educación entre la dominación y la liberación de Latinoamérica*. Tesis para optar al grado de Magíster en Filosofía, Universidad de Chile, Santiago, 2014.

DÍAZ, José. «La creación como puesta en escena y análisis de la política: otra lectura de Nuestra América». En *Revista Actual Marx Intervenciones. La condición anti-intelectual*, N° 14, Santiago de Chile, 2013.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Trotta, Madrid, 1998.

DUSSEL, Enrique. «Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular». En *Revista Stromata*, N°1/2, Universidad del Salvador, Argentina, 1974.

DUSSEL, Enrique. *Filosofía Ética Latinoamericana. De la Erótica a la Pedagógica de la Liberación*. Edicol, México D.F., 1977.

DUSSEL, Enrique. *20 tesis de política*. Siglo XXI, México D.F., 2006.

DUSSEL, Enrique. *Política de la liberación. Arquitectónica*. Trotta, Madrid, 2009.

ENRIQUE, Luis. «Interculturalidad, educación y política en América Latina. Pistas para una investigación comprometida y social». En Enrique, Luis (editor). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. Plural, La Paz, 2009.

DÍAZ FERNÁNDEZ, José. «La filosofía latinoamericana de la educación: historia, diálogos y otras educaciones». HYBRIS. Revista de Filosofía, Vol. 10 N° Especial. Dossier: Pensar en Chile 1973-1990. ISSN 0718-8382, Septiembre 2019, pp. 13-48

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Trotta, Madrid, 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. «José Carlos Mariátegui». En DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (editores). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000] Historia, Corrientes, Temas, Filósofos*. Siglo XXI, México D.F., 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2010.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2012.

GONZÁLES, Patricio; CUEVAS, Rafael; VÍQUEZ, Mario. *En torno al pensamiento de José Martí*. Editorial IDELA, Costa Rica, 2002.

GROSGOQUEL, Ramón. «Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales». En *Revista Tabula Rasa*, N°14, Colombia, 2011.

HERRERO, Alejandro. «Juan Bautista Alberdi». En DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (editores). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000] Historia, Corrientes, Temas, Filósofos*. Siglo XXI, México D.F., 2011.

IGELMO, Zaldívar. «Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica». En *Revista Social and Education History*, N°1, Universidad de Deusto, España, 2012. Disponible en «<http://dx.doi.org/10.4471/hse.2012.02>».

ILICH, Iván. *Obras Reunidas I*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2006.

ILICH, Iván. «La sociedad desescolarizada». En Ilich, Iván. *Obras Reunidas I*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2006.

ILICH, Iván. «Alternativas». En Ilich, Iván. *Obras Reunidas I*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2006.

INGENIEROS, José. *La evolución de las Ideas argentinas*. El Ateneo, Buenos Aires, 1951.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *¿Existe un pensamiento Hispanoamericano?* UNAM, México D.F., 1978.

DÍAZ FERNÁNDEZ, José. «La filosofía latinoamericana de la educación: historia, diálogos y otras educaciones». HYBRIS. Revista de Filosofía, Vol. 10 N° Especial. Dossier: Pensar en Chile 1973-1990. ISSN 0718-8382, Septiembre 2019, pp. 13-48

MARTÍ, José. *Nuestra América*. Editorial Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, 2005.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa, Barcelona, 2007.

OLIART, Patricia. *Pensamiento Educativo Peruano. Educar en tiempos de cambio, 1968-1975*. Derrama Magisterial, Lima, 2013.

PINEDO, Javier. «El concepto Segunda Independencia en la historia de las ideas en América Latina: Una Mirada desde el Bicentenario». Revista Atenea, N° 502, Concepción, 2010.

PUIGGRÓS, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Unidad Editorial, Bogotá, 2005.

RESTREPO, Eduardo; Rojas, Alex. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Políticas de la Alteridad, Popayán, 2010.

SALAZAR, Augusto. «Filosofía de la dominación y filosofía de la liberación». En *Revista Stromata*, N°4, Universidad del Salvador, Argentina, 1973.

SALAZAR, Augusto. *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Siglo XXI, Buenos Aires, 1968.

SALAZAR, Augusto. *La Educación del Hombre Nuevo: la reforma educativa peruana*. Paidós, Buenos Aires, 1975.

SALAZAR, Augusto. *Sentido y problema del pensamiento filosófico hispanoamericano*. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1978.

SANTOS-HERCEG, José. «¿Qué se dice cuando se dice Filosofía latinoamericana?». *Revista de Filosofía*, N°68, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2012.

SANTOS-HERCEG, José. *Conflicto de Representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2010.

SOBREVILLA, David. *Las críticas de Leopoldo Zea a Augusto Salazar Bondy*. Revista Latinoamericana de filosofía, N° 1, Buenos Aires, 1990.

TORRES, Carlos; TEODORO, Antonio (editores). *Critique and Utopia*. Rowman and Littlefield, Maryland, 2007.

VILLORO, Luis. *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2007.

DÍAZ FERNÁNDEZ, José. «La filosofía latinoamericana de la educación: historia, diálogos y otras educaciones». HYBRIS. Revista de Filosofía, Vol. 10 N° Especial. Dossier: Pensar en Chile 1973-1990. ISSN 0718-8382, Septiembre 2019, pp. 13-48

WALSH, Catherine (editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I*. Abya Yala, Quito, 2013.

WALSH, Catherine (editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo II*. Abya Yala, Quito, 2017.

WALSH, Catherine. «Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir». En *Revista Entre Palabras*, N° 3, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Paz, 2009.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Lima, 2010.

WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En cortito que´s pa´ largo, Querétaro, 2014.

ZÁRATE, Adolfo. «Interculturalidad y decolonialidad». En *Revista Tabula Rasa*, N°20, Colombia, 2014.

ZEÁ, Leopoldo. (1969). *Filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI, México D.F., 1969.

ZÚÑIGA, Jorge. «La filosofía de la pedagogía». En Dussel, Enrique; Mendieta, Eduardo; Bohórquez, Carmen (editores). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000] Historia, Corrientes, Temas, Filósofos*. Siglo XXI, México D.F., 2011.