

Para descolonizar la educación de occidente, o cómo ver en el rostro del “otro” el rostro del mundo.

A mis maestros Juan Manuel Sánchez y Henry Forero (donde se encuentre), sin los cuales nunca hubiese visto posible el encuentro con el “otro”.

A mi querido amigo Andrés Caicedo, como el escritor, que algún día será tal.

Y por supuesto a mi madre, por siempre mi primera maestra.

Resumen:

La educación latinoamericana tradicional está colonizada en un sentido histórico-presente y debe ser liberada para interactuar en condiciones justas con los saberes del mundo. La presente ponencia es una reflexión sobre los sucesos históricos que a ello nos han llevado, así como una respuesta al problema de discriminación epistemológica al que ha conducido la reproducción de saberes exclusivamente eurocéntricos –herencia del proceso de dominación del periodo de la conquista- en la enseñanza tradicional en América Latina. Problemática que necesariamente exige un método, y no puede ser otro que el de la pedagogía crítica reivindicante del sujeto oprimido, en este caso propuesta como aquella elaborada por Paulo Freire en su *Pedagogía Do Oprimido*. Sin embargo, las circunstancias geopolíticas actuales requieren también que estos planteamientos lleguen a otro nivel: El de la multiculturalidad e intersubjetividad local y global. Es aquí donde planteamos el dialogo entre la tesis de Freire, y aquellas sostenidas por autores como el profesor Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, e incluso el francés Jacques Derrida. Reivindicar los saberes latinoamericanos es deconstruir la superioridad epistemológica tradicional y reconstruir la pedagogía para incluir al sujeto en el lugar que los saberes clásicos de la violencia le ha negado.

Justificación:

Para explicar los motivos que me llevaron a cuestionarme sobre la importancia de plantear una pedagogía del oprimido como práctica de la filosofía de la liberación –y aquí ya necesariamente estamos hablando del pedagogo y filósofo Paulo Freire-, debo reconocer que después de procurar un porqué a tal pregunta, noté que en realidad no es un cuestionamiento completamente auténtico, quizá ninguna de las preguntas que nos hacemos lo son en realidad, sino que de hecho se trata del fantasma de una duda que el maestro Boaventura de Sousa Santos deja al lector, durante el desarrollo de su texto *Para Descolonizar Occidente*, en el cual el autor entre otros pensamientos que conducirían quizá a otras reflexiones, plantea después de cuestionarse el método de materializar una

*ecología de saberes*¹ (que de manera incipiente, pues durante el argumento será desarrollada, que se trata de un paradigma equitativo y justo de todos los saberes y sus fuentes, en el cual no se dominen los unos a los otros, sino que por el contrario se encuentren en constante diálogo participativo, que tienda hacia su desarrollo y perfeccionamiento cultural, es decir, se trata de un estado máximo de una justicia cognitiva global²), un nuevo paradigma en lo referente a la forma como se conciben los saberes del sur, para romper con su estadio eminentemente vertical y colonial propio de la consolidación de la modernidad europea. Nos sugiere responder específicamente a la pregunta de *¿cuál sería el impacto de una concepción posabismal del saber (como ecología de saberes) sobre nuestras instituciones educativas y centros de investigación?*

Así, a partir de tal pregunta se hicieron evidentes dos cosas: i.) la pregunta exige un método: Es decir, acercarnos a la ecología de saberes implica necesariamente una revolución pedagógica y epistemológica, ante un modelo educativo en el que ha imperado sobre todo la reproducción de saberes tradicionales, que como resulta evidenciable, poco o nada han aportado a la reivindicación, intersubjetivación, y multiculturalización de los saberes del sur. ii.) La educación no es propia solamente de la institucionalidad, por esto, es función de la educación acercarse a aquellos que han sido excluidos de los modelos educativos institucionales, intramurales. En este sentido el método que se plantee, deberá ser aplicable ciertamente a las instituciones educativas, pero también tendrá que ser materializable en la extrainstitucionalidad, es decir, deberá ofrecer a quienes deseen seguir la vocación de educador la posibilidad de realizar pedagogía en zonas que los centros educativos no puedan alcanzar con su infraestructura clásica.

Pregunta de investigación: Es a raíz de todo lo anterior, que sólo queda preguntarnos, y por tanto será también la pregunta de investigación de esta pequeña reflexión ¿Cómo resulta posible el acercamiento al pensamiento posabismal (ecológico de saberes) en la pedagogía latinoamericana?

Tesis: se propone como tesis central la construcción de una epistemología latinoamericana que libere e integre en la multiculturalidad, al sujeto del conocimiento históricamente oprimido por el sistema educativo hegemónico. Dicho de otra forma, se propone una liberación del sujeto del conocimiento latinoamericano desde un modelo educativo que reconstruya la realidad de la educación, a partir del contexto histórico transitado por Latinoamérica.

Ahora bien, tal tesis se desarrolla a partir de la observación y análisis del pensamiento posabismal, ecología de saberes y la interacción intersubjetiva y multicultural,

¹ DE SOUSA, Boaventura. Para Descolonizar Occidente. Capítulo I: Más allá del pensamiento abisal Ed. Buenos Aires. Clacso, 2010. P30

² Término acuñado por Boaventura de Sousa Santos: quiere decir, de forma simple, estado de convivencia de las ideas y saberes en el cual las epistemologías del sur y del norte interactúan intersubjetiva y multiculturalmente, sin pretender aniquilarse las unas a las otras. *Ibíd.* P27.

desarrollados por el profesor Boaventura de Sousa Santos. Para finalmente tratar de construir (después de haber deconstruido el metarrelato de la superioridad epistemológica europea), una interacción intersubjetiva y multicultural global, entre las distintas culturas locales y globales, que tienda hacia la horizontalidad de los saberes, y ya no hacia la verticalidad dominante.

Introducción:

La educación en, y del dialogo, que viene a ser la educación intersubjetiva a través del mundo, se traduce, en síntesis, en el proceso cognitivo por el cual un sujeto logra contar a sí mismo su propia historia, por el cual una sociedad se explica a sí misma, y por la cual, como conciencia colectiva, un Estado colonizado puede comprender y afrontar críticamente su lugar en el mundo. Es decir, la educación dialógica (del diálogo y en el diálogo) es epistemología autobiográfica y crítica pura. En virtud de lo anterior en la sociedad latinoamericana, y en las históricamente dominadas –como viene a ser también el África-, resulta de importancia vital realizar un proceso de deconstrucción y reconstrucción de nuestra historia, ya no desde una perspectiva universalista, que tradicionalmente es casi un sinónimo de eurocéntrica, sino en el sentido de la razón crítica. Esto es, un pensamiento cuya génesis no consiste en explicar lo desconocido desde la lejanía detrás de una “línea invisible” (en el sentido “*abismal*” que Boaventura de Sousa Santos ha querido dar a este término), sino en comprender la artificialidad de tal línea, entendiendo que esta no es natural, y es en su lugar una construcción humana, intencional, encubridora, para posteriormente comprender que la historia puede ser narrada con independencia absoluta de aquella “línea imaginaria”; y que en realidad, este segundo relato responde mejor a la identidad latinoamericana –por partir de una nueva razón, la razón del colonizado, del negado, del “encubierto” por la razón hegemónica europea- que aquél inventado por los sujetos (El Sujeto: europeo/capitalista/cristiano/hombre/hobbesiano³) que, dicho sea de paso, han ideado la supuesta existencia de tal división. La educación dialógica de Freire se ha preguntado, y debe continuar con este ejercicio interrogativo, por esta y otras cuestiones en la

³ Jacques Derrida, en los seminarios *La Bestia y el Soberano* recordando los planteamientos de Hobbes, escribía como para aquél el hombre representaba un lobo para el hombre. Expresión que debemos entender como la tendencia y ansia del hombre por “devorar” a los demás miembros de su especie a quienes aquél que es lobo, que es bestia, que por lo tanto tiene pretensiones de soberanía, considera ontológicamente inferior. El soberano, bajo el cual se asoma la bestia, posee la creencia interna de encontrarse en un lugar superior al derecho, a la justicia, carácter que le imprime su función judicial. En este sentido, estimamos que la razón europea colonizadora se ha sustentado en un principio de soberanía hobbesiano, por el cual el colonizador ha estimado poseer una razón superior al colonizado, legitimándose por lo tanto para dominarlo con toda la “fuerza de la justicia”. Una suerte de derecho divino de hecho sustentado por la labor evangelizadora en Latinoamérica en siglos pasados. DERRIDA Jacques. Seminario *La Bestia y el Soberano*, volumen 1 (2001-2002), primera sesión, 12 de Diciembre de 2001, 1 Ed. Buenos Aires.: Galilée, 2008 P28. Y P 134 ss., ISBN: 978-987-500-142-8.

construcción de un sujeto alfabetizado⁴ que logre de tal modo romper con los paradigmas epistemológicos de la dominación de la razón colonizadora, que como pretende argumentarse en este trabajo, jamás se ha detenido en esta nuestra Latinoamérica.

Construir un sujeto pensante, un verdadero *filósofo de la sociedad*, es una de las prioridades en la emancipación del saber latinoamericano, ejercicio preciso en la reivindicación de una identidad propia, una que no plantea la inversión entre aquél que oprime y aquél que es oprimido, porque sería este un proceso igualmente violento, sino la construcción de un paradigma que llamaremos "*inter*", y en algunos casos "*multi*" por ser estos los prefijos que estimamos, permitirán abrir las puertas al pensamiento intersubjetivo-multicultural en un mundo globalizado, y aún demasiado violento.

La colonialidad del saber explicada a través del pensamiento abismal. Génesis de la otredad latinoamericana.

El arribo a Latinoamérica por parte de los europeos en 1492 marca el inicio de la modernidad⁵. Esta es la explicación pero también el punto de partida reseñado por el profesor Enrique Dussel en su ensayo "*El Encubrimiento del otro*", en éste se explica cómo históricamente (pero no desde la historia europea), las grandes potencias consolidadas durante el periodo de la conquista, es decir, España, Portugal, Francia e Inglaterra principalmente, en tiempos anteriores a este periodo y prácticamente hasta su inicio como "pueblos", no eran más importantes que las demás comunidades existentes en todo el mundo, y cómo de hecho, estas tres naciones eran en realidad bastante modestas en comparación con otras potencias históricas⁶. A este respecto podemos decir que de hecho, la génesis de aquellas potencias coincide exactamente con la dominación político-militar y finalmente cultural de los pueblos amerindios. Esto significa que mientras las naciones europeas se consolidaban como las sociedades más poderosas del mundo, al mismo tiempo, las grandes culturas que vivían en el territorio que después sería América Latina, eran sometidas ante el proceso de "*civilización*", que como veremos más adelante significó más bien un proceso de "*exterminio*". Este fenómeno dualista (*supremacía/dominación*) marcó también el comienzo del pensamiento abismal.

De esta forma, la colonialidad del saber viene a ser aquél proceso de monopolización de la "verdad", por parte de un agente dominador epistemológico sobre el dominado. Para ilustrar este concepto, que ha sido tratado ampliamente por algunos académicos, expliquemos, mejor, una de sus manifestaciones prácticas, el Pensamiento Abismal planteado por Boaventura de Sousa Santos.

⁴ Paulo Freiré entendía la alfabetización no como un proceso memorístico sino como una verdadera educación crítica, principalmente en interrelación con componentes histórico-críticos, sociales y políticos de la sociedad a la cual pertenece el sujeto. FREIRE Paulo, y FIORI, Ernani, *Pedagogía Do Oprimido. Aprender a Decir su Palabra*, P6-17.

⁵ DUSSEL, Enrique. *El Encubrimiento del otro*. Conferencia I. ed. La Paz. Plural Editores, 1994. P: 13.

⁶ Enrique Dussel resalta la impresionante ciudad-potencia de Bagdag, como la primera "capital del mundo". Íbid.

El pensamiento abismal⁷, responde a un fenómeno cognoscitivo y material, por el cual surge un "abismo" insalvable entre la identidad cultural (y epistemológica) "del sur", esto es, de los pueblos geográficamente ubicados en la parte "inferior" en la cartografía tradicional del globo, y la epistemología-imaginario-paradigma cultural, de las Naciones del norte (identificadas con las potencias conquistadoras). Fenómeno que como se plantea, genera una "otredad" entre ambos territorios, una división que deja de ser exclusivamente geográfica para adoptar también connotaciones políticas y culturales. Es decir, el pensamiento abismal se manifiesta como un fenómeno geopolítico y cultural; que es entre otras cosas, unilateral⁸. Esto es así porque éste pensamiento toma forma con la estructuración y reproducción de discursos discriminantes de lo "no europeo", se trata así de un pensamiento excluyente, un paradigma epistemológico por el cual aquél que "domina", elimina de pleno la existencia epistemológico-cultural del "dominado" (ya veremos la profunda relación que tiene esta idea de Santos con el planteamiento del "encubrimiento del otro" de Dussel). Así, si el pensamiento abismal es el proceso cognitivo que otorga una "justificación del actuar", la colonialidad del saber es la manifestación de aquél paradigma epistemológico en la negación de los saberes no europeos. Por lo tanto, la colonialidad del saber es la imposición de una razón⁹, más precisamente de una "verdad", la verdad europea. Colonizar el saber es "encubrir" primero, para negar después.

Esta realidad epistemológica vendrá entonces a afectar también la materialidad de las relaciones sociales entre los conquistadores europeos y las sociedades amerindias; porque como el pensamiento abismal califica como "inferiores" (hasta biológicamente¹⁰), a los pueblos "del sur", el europeo conquistador aplicará su imaginario del derecho propio a la dominación no sólo legítima, sino hasta divina¹¹ de los pueblos diferentes a su sistema ontológico de sociedad. Es decir, el pensamiento abismal sustenta en esencia tres tesis: i.) Existe un derecho natural a "dominar", y en consecuencia, a quien no tenga este derecho le corresponde el deber natural de "ser dominado" (esto aplica en cualquier campo de la existencia social). ii.) El derecho a "dominar", le corresponde a aquél que es cultural, social, moral, política, y ontológicamente superior, mientras que el deber de "ser dominado", le corresponde a quien no tenga estas características o las posea en un menor grado. Y finalmente iii.) Estos criterios son cumplidos sólo por la razón europea, porque la

⁷ DE SOUSA, Boaventura. Para Descolonizar Occidente. Capítulo I: Más allá del pensamiento abismal. De las líneas globales a una ecología de saberes. Ed. Buenos Aires. Clacso, 2010. P11, ss..

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.* P15-16.

¹¹ Ya desde las polis griegas Aristóteles enunciaba que existen aquellos que tienen derecho a dominar (por ser superiores en su alma), y aquellos que ontológicamente deben ser dominados (por ser inferiores en su alma). A los primeros, el filósofo griego los llamaba "amos", y a los segundos, "esclavos". Durante su tratado de "*La Política*", el pensador incluso reseñó el derecho que tenían los griegos a dominar a otras culturas por su carácter "barbárico". ARISTÓTELES. *La Política*. Libro I. ed. Bogotá D.C. Colombia: Panamericana, 2000. P 43-49. ISBN: 978-958-30-0598-5.

ontología social de los demás pueblos no se ajusta parcial o completamente con las definiciones –europeas también- de estos términos. Como se dijo, en síntesis, el pensamiento abismal permite discriminar *existencialmente* a las comunidades que no se ajusten al modelo de sociedad “europea”. En este trabajo, analizaremos tal situación sólo en el área de los saberes: Esto es, el pensamiento abismal, microfenómeno y emanación directa de la colonialidad del saber, aplicado a la epistemología (discriminación de saberes no europeos).

Nociones sobre la pedagogía emancipadora de Paulo Freiré, ruptura con el pensamiento abismal epistemológico, y estructura del discurso (con apoyo tangencial en la teoría de la estructura de los discursos de Jacques Derrida).

El pensamiento precede a la palabra, por tanto, no es verdad que aquél que no sepa usarla, en consecuencia sea un ser vacío de saber; del mismo modo que nadie lo conoce todo, nadie lo ignora todo. La propuesta pedagógica de Paulo Freiré, que puede ser dividida en dos momentos (el cuestionamiento de la educación bancaria contrapuesta a la proposición y aplicación de una educación problematizadora, y por lo tanto emancipadora), es, como su método, interpelante. Se sustenta en la tesis de que es necesario revolucionar la forma como se concibe la alfabetización. Para Freiré¹², la alfabetización del sujeto no debe realizarse desde una perspectiva gramática-exegética-memorística, sino dialógica-crítica-cultural.

En este sentido, el autor propone una intercomunicación de dos sujetos en conexión a través del mundo, de “su” mundo. Este proceso, ha estimado el autor, solo se puede alcanzar mediante la construcción de una consciencia crítica, que viene a ser por ende, necesariamente histórica. Así, Paulo Freiré rescata la importancia de los conceptos “*historicar-se*”, “*concienciar-se*”, “*existenciar-se*”, el primero haciendo referencia al proceso por el cual el sujeto se educa al tiempo que comprende los acontecimientos que le han llevado a su ontología actual, y el segundo, del mismo modo que el tercero, al proceso cognitivo mediante el cual el educando comprende su mera existencia como un acto verdaderamente transformador de la realidad.

Es decir, la conjunción de estos términos desemboca en la construcción de un sujeto político, un “filósofo de la sociedad”, un ser pensante que abandona su individualidad para pensarse a sí mismo ciertamente como ser único, pero también como habitante dinámico de la sociedad.

Dice Ernani Maria Fiori reseñando la presentación de la obra “A Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freiré: “*Pensar el mundo, es juzgarlo. La experiencia de los círculos culturales muestra que cuando a la persona se le permite escribir libremente, no copia palabras, sino que expresa juicios, reproduce el movimiento de su propia experiencia y por ende es autor y testimonio de su propia historia. Esto permitirá que efectivamente su consciencia se haga*

¹² FREIRE Paulo, y FIORI, Ernani, Pedagogía Do Oprimido. Aprender a Decir su Palabra, P. 50-68

*más responsable de esta historia. Freiré plantea el cuestionamiento a las palabras que componen el mundo del alfabetizando para que de esta manera, a su momento, aquél pueda escribir sus propias palabras*¹³.

La alusión a la importancia del rescate de la capacidad autocrítica y pensante del sujeto es clara. Narremos ahora la dicotomía explicada por Freiré: Existe una educación bancaria, que es la más difundida en la educación occidental, que puede ser resumida de esta manera: a) *El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado*; b) *El educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado*; c) *el educador es quien habla; el educando, el que escucha*; d) *el educador prescribe; el educando sigue la prescripción*; e) *que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de "depósito"*; f) *que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe*; g) *que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto*.¹⁴

Esta corta pero certera explicación de la educación bancaria propuesta por el autor es absolutamente dicente, la educación bancaria es en síntesis jerarquizante, aplastante, dominadora, colonial. Plantea un abismo epistemológico, en el sentido más puro de la filosofía de Boaventura de Sousa Santos (retornaremos a esto en su momento), la educación bancaria supone una falacia del educando vacío, sin conocimientos previos, mecánico, y hasta salvaje en términos hobbesianos.

Falacia que legitima al maestro para imponer sus saberes <<superiores>> sobre un educando <<inferior>>, es una manifestación más de las dicotomías discursivas sobre las que advertía Derrida en sus análisis sobre el lenguaje¹⁵, propuestas por los ejes de pensamiento dominantes (superior/inferior, profesor/alumno, sapiente/ignorante). Planteemos ahora la segunda etapa de la pedagogía de Paulo Freiré, el pensamiento problematizador.

Fiori continúa recordando el pensamiento de Freiré así: *"a) no más un educador del educando; b) no más un educando del educador; c) sino un educador-educando con un educando-educador. Esto significa: 1) que nadie educa a nadie; 2) que tampoco nadie se educa solo; 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo (...) La educación que propone Freire, pues, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora, Al plantear al educando —o al plantearse con el educando— el hombre-mundo como problema, está exigiendo una*

¹³ *Íbid.* P 6-17.

¹⁴ *Íbid.* P 53.

¹⁵ Jacques Derrida, en su explicación del falofonocentrismo, narra cómo los discursos suelen ser dicotomizantes, plantean oposiciones y contradicciones, juegan con una eterna dinámica de: "como es blanco, no es negro". Así, los discursos logocéntricos suelen ser excluyentes de su absoluto contrario, el francés propone ejemplos de algunas dicotomías: blanco/negro, alto/bajo, dentro/fuera, humano/inhumano. RODRIGUES Carla. Rastros Do Feminino: Sobre Ética E Política Em Jacques Derrida. Capítulo 1. O sujeito é uma fábula: humanismo, metafísica e falo-logofono-centrismo. Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro - Puc-Rio P17-54.

permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción. Y esto es lo más importante.”

Vemos pues, que la educación problematizadora es la antítesis absoluta de la educación bancaria, el método de Freiré, que será retomado y desarrollado (recordando las experiencias prácticas del autor en sus círculos de investigación con éste), es idealmente crítico-racional-dialógico y activo. Propone un despertar (o *flor-abrir* como quizá lo hubiesen dicho los aztecas originales de México)¹⁶, conjunto, dialógico y por sobre todo no violento, de aquél que pretende lograr la alfabetización de la mano de aquél que desea alfabetizarse. Se trata de un pensamiento transformador, una construcción epistemológica tan emancipadora como racional que otorgue al sujeto, que ahora también piensa en la sociedad, la capacidad de discernir aquello que políticamente más conviene a él mismo y a aquella comunidad de la cual hace parte. Se trata en síntesis, del proceso pedagógico para la construcción de un filósofo-político de la sociedad.

La consolidación de la modernidad, el pensamiento de la conquista, o cómo América Latina es encubierta. Aportes del profesor Enrique Dussel.

“La Edad Media es válida sólo para Europa -¡No había feudalismo en el resto del mundo! Y sin embargo lo tomamos como una categoría universal...”¹⁷

Sin embargo, hay que preguntarse, ¿cuál es el relato de lo europeo, que tiempo después pretende transformarse en el relato de América? El profesor argentino, durante su conferencia en la Universidad de Cuyo, en Mendoza, Argentina, recordando las fuentes bibliográficas clásicas ha explicado cómo la tendencia predominante en la enseñanza tradicional de la historia acoge el “desarrollo” cardinal, desde oriente hasta occidente. Esto es, aquél desarrollo lineal que sigue la dirección China-India-Grecia-Roma¹⁸. Esta última, siendo el lugar de donde los historiadores clásicos estiman que han surgido todas, o casi todas las bases de las sociedades “civilizadas modernas”, motivo por el cual, con la caída definitiva del imperio romano de oriente y occidente los teóricos sobre la historia estiman que la antropología se ha detenido, que se ha llegado a un estancamiento cultural, estancamiento que ha recibido el nombre de feudalismo. Hasta el momento Latinoamérica no existe, lo que es aún más gravoso, los historiadores han estimado que la historia se ha detenido, como si el mundo se congelara con el aparente congelamiento de Europa, como si con la caída del imperio romano cayera también la humanidad.

¹⁶ Flor-Abrir, o Flor-que-se-abre, para los aztecas representaba un proceso de creación, el origen, surgimiento de algo. Por eso creemos que es un término ideal para describir el despertar de la consciencia de un sujeto crítico-autobiográfico. En: DUSSEL, Enrique. El Encubrimiento del otro. Conferencia VI. ed. La Paz. Plural Editores, 1994. P83.

¹⁷ DUSSEL Enrique, La filosofía política actual en América Latina (Franco Rule.) (6 noviembre de 2012). Archivo de video. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cBKlyXUmEbk&t=5558s>.

¹⁸ *Ibíd.*

Posteriormente, explica Dussel, para los historiadores, el siguiente hito, y por ende redescubrimiento de la historia, lo que quiere decir necesariamente a su vez, el momento en el que la historia se “descongela”, en el que la antropología sigue su rumbo, ocurre con el tránsito geopolítico europeo y con el renacimiento (Reforma luterana, ilustración, parlamentarismo inglés). Es decir, la línea inicial, China-India-Grecia-Roma, ha sido complementada a su vez por su continuación, Inglaterra-Francia-Alemania-Parlamento Inglés. Hasta este punto hemos logrado esclarecer a los actores de la hegemonía, hemos dibujado un lado de la “línea”, sin embargo ésta aún no es tal porque la historia sigue siendo un “todo”; es decir, aún necesitamos una serie de acontecimientos, que consolide a Europa como raza, como pueblo, como sociedad “superior” del mundo¹⁹. Europa necesita aún construir su dualidad discursiva excluyente, precisa aún de un “otro” que reafirme su pretendida superioridad, se precisa pues completar el dualismo discursivo derridaiano: “inferior/superior”, “civilizado/salvaje”, etc. Este gran acontecimiento, ha sido bautizado por la historia como “descubrimiento” (aunque como se verá posteriormente es en realidad “encubrimiento”), nosotros nos referiremos a aquél como conquista, la conquista de América.

Con la modernidad ha nacido Europa, “La Europa Hegemónica” decíamos al inicio de este acápite, ahora diremos también que “La modernidad”, ha nacido en Europa, la modernidad tiene un “vínculo paterno” con Europa, esto es, el pensamiento Europeo/Eurocéntrico es el padre de la modernidad²⁰. ¿Qué queremos decir cuando decimos que la modernidad es un fruto del pensamiento eurocéntrico? decimos que no es fruto del pensamiento de nadie más, y por tanto la modernidad no tiene un vínculo con “nadie” más que con Europa. Sin embargo, la modernidad es un hijo a quien su padre le ha “dicho” que tiene por progenitor al mundo; es decir, la modernidad tiene pretensiones universales, la lógica de la modernidad, ha querido ser la lógica del mundo. Sin embargo, el pensamiento de Dussel nos enseña que es sólo hasta el descubrimiento (encubrimiento) de América, que la modernidad pierde su calidad de “hija europea”, y adquiere en su lugar el de “padre de la civilización”²¹.

Si como explica Hegel²², la Europa central goza de determinado carácter “divino” concedido por la historia universal este hecho quiere significar dos cosas: 1.) Si pensamos

¹⁹ No se piense tampoco, que este es un pensamiento propio de la conquista. De hecho, la historia enseña que de hecho parece ser simplemente un pensamiento del europeo que quiere legitimar su dominación, así, ya en la Política de Aristóteles se hablaba del derecho –Natural-, que tenían los amos sobre los esclavos, y los griegos sobre los otros pueblos. De esta forma, era lo propio del amo dominar, y lo propio, lo justo del esclavo, o del foráneo, ser dominado, o conquistado. ARISTÓTELES. La Política. Libro I. ed. Bogotá D.C. Colombia: Panamericana, 2000. p 43-49. ISBN: 978-958-30-0598-5.

²⁰ DUSSEL, Enrique. El Encubrimiento del otro. Conferencia V. ed. La Paz. Plural Editores, 1994. p77-81.

²¹ *Ibíd.* P55-66.

²² El encubrimiento del otro. Enrique Dussel recuerda a Hegel, y como aquél dentro de sus tesis sobre la historia admitía la existencia de una trinidad continental (Europa, África, Asia), de las cuales la segunda es una tierra de “brutos” (así se ha referido Hegel textualmente a las etnias del África), y la tercera es sólo la cuna, la condición previa para la consolidación *divina* de Europa. De este modo, el alemán habla sobre cómo

con la lógica Eurocéntrica, que es en parte la misma lógica de Aristóteles, los conquistadores no tienen solamente el derecho, sino el *deber* de conquistar, dominar, y transformar a su semejanza a América. Esto es así porque su carácter *divino* (que es además cristiano), les imprime la obligación de evangelizar al *diferente*, al “no divino”, pero tampoco “humano”, es decir “salvaje”. 2.) La Europa colonizadora está por encima de la ley, lo que es lo mismo que estar “por fuera de la ley”²³. Es decir, su carácter *divino*, de superioridad les exime de cualquier consideración por *el salvaje*; establece como eje absoluto de moralidad al pensamiento eurocéntrico, que ha sufrido una transformación y es ahora un pensamiento colonizador. Se ha gestado una moral colonizadora, donde la dominación/subyugación es el *imperativo categórico*. Comprender esta lógica (méritos al profesor Enrique Dussel y a Jacques Derrida), es comprender la razón filosófica del proceso de colonización inicial, y en parte de la colonización epistemológica que aún sigue vigente.

Pero hablemos ahora, no para cerrar esta idea, sino simplemente para dar continuidad a las demás, de cómo ha sido tal encubrimiento que atrás se anunciaba, el encubrimiento del otro. Quizá, sería impreciso decir que América fue encubierta desde el mismo momento en que Europa central tiene contacto con ella, no. De hecho, el profesor Dussel nos relata que América es fugazmente descubierta, brevemente, pasajera, pero que es encubierta inmediatamente después.²⁴ No se olvide aquí el papel de “divinidad” que como se decía, Europa creía ser propio de su ontología, porque quizá si hubiese sido de una forma diferente, la historia colonial pudiese haber sido de interacción y no de dominación, y en todo caso no sería colonial para empezar; cuando Cristóbal Colón, Amerigo Vespucci, y Hernán Cortés ven a los indígenas amerindios, no ven inmediatamente salvajes, fugazmente ven simplemente *no europeos*, sin embargo, su razón, su logos, inmediatamente después les indica que si lo europeo es lo civilizado/moderno, entonces lo *no europeo* es su ontología contraria: *no civilizado*, esto es, salvaje (el mismo Hobbes y hasta Hegel posteriormente se encargarían de definir “qué es ser salvaje”²⁵); *no moderno*, y si lo moderno es lo desarrollado entonces lo *no moderno* es necesariamente *subdesarrollado*.

Aquí, en un proceso fugaz, casi imperceptible, a paso de lobo diría Derrida²⁶, el “otro” (el indígena latinoamericano) ya ha sido encubierto. En el mismo momento en el que los

Europa es el centro del mundo, de la misma forma que, como se ha dicho, Aristóteles ya pensaba que algunas “polis” tenían un *derecho a dominar* por ser “superiores”. *Ibíd.* P 29.

²³ Derrida recordando en parte a Aristóteles ha explicado que sólo existen dos cosas por fuera de la ley “lo bestial”, o “lo divino”. DERRIDA Jacques. Seminario La Bestia y el Soberano, volumen 1 (2001-2002), tercera sesión, 16 de Enero de 2002, 1 Ed. Buenos Aires.: Galilée, 2008. p90., ISBN: 978-987-500-142-8.

²⁴ *Op.Cit.* p35.

²⁵ *Ibíd.* P 16.

²⁶ En la filosofía se habla del paso de lobo como aquél que es imperceptible, fugaz pero indetectable, sin embargo al mismo tiempo hasta amenazante. Y es esto último lo que lo diferencia por ejemplo, “del paso de paloma”. DERRIDA Jacques. Seminario La Bestia y el Soberano, volumen 1 (2001-2002), primera sesión, 12 de Diciembre de 2001, 1 Ed. Buenos Aires.: Galilée, 2008. p90., ISBN: 978-987-500-142-8. P22.

conquistadores, ahora colonizadores, han pretendido realizar una lectura del "otro" desde el logos europeo, con la exigencia/demanda de querer que el indígena se encasille dentro de sus axiomas (deber ser de la evangelización), ese "otro" ha sido absolutamente negado, ha sido negado existencialmente, lo que siga inmediatamente después ya podría denominarse violencia. Párrafos atrás decíamos que la razón europea precisaba de un elemento más para configurarse como hegemónica, y decíamos que cuando los teóricos europeos ubican a Europa "central" como centro del mundo, se ha dibujado el primer lado de la "línea abismal" de Boaventura, pues bien, este encubrimiento existencial de américa dibuja el otro lado, se halla consolidada la base del pensamiento abismal, hay para la modernidad un "no moderno", un "subdesarrollado", o bien un "no civilizado".

Ontología y fenomenología del pensamiento abismal, manifestación desde su consolidación

De aquí en adelante lo que surja podría ser violencia -hemos dicho atrás-, cuando decimos violencia, queremos decir no solamente violencia militar, política, que fueron y son las manifestaciones más evidentes; sino también ideológica, epistemológica, ontológica, existencial.

Establecer el pensamiento abismal sobre el ajeno a la razón europea, es decir que su misma existencia (la existencia del "otro") es errónea, de modo que precisa ser transformada, adaptada, adecuada, ¿a qué? A un patrón monológico cultural²⁷. Haber encubierto a América, significa negar su existencia para posteriormente orientarla por una línea de desarrollo pre-construida, un deber ser ontológico europeo, primero mediante la fuerza (no olvidemos aquí lo que atrás se enunciaba, que en el comienzo de la conquista los Estados Nación ya han autolegitimado el uso de la violencia en su calidad de seres divinos "por fuera de la ley"), pero posteriormente mediante la consolidación de un sistema de creencias.

La violencia evangelizadora, se disfraza posteriormente, -usa la *máscara*- de la razón evangelizadora, ha ocurrido aquí una segunda transformación, el discurso de la modernidad, que ha traído "a paso de lobo" el fenómeno del "encubrimiento del otro", se manifiesta en este momento en su fase agresiva, el lobo muestra sus fauces, el discurso a paso de lobo de la modernidad "devora"²⁸ a los saberes latinoamericanos.

Así, es preciso recordar cómo la razón evangelizadora ha denominado a los saberes indígenas latinoamericanos como ritos "satánicos", y en el mejor de los casos como ritualismos incoherentes que precisan ser corregidos²⁹. El saber del indígena es pues, cuando no *salvaje*, ciertamente *nulo*, *vacío*, o bien, *inexistente*. Son estas concepciones del saber indígena las que originan las justificaciones de la conquista: i.) Los saberes

²⁷ DIAS Martín. Racismo epistémico y monocultura: Notas sobre las diversidades ausentes en América Latina. En: Revista de Epistemología y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Comahue. p15

²⁸ Op.Cit.

²⁹ DUSSEL, Enrique. El Encubrimiento del otro. Conferencia IV. ed. La Paz. Plural Editores, 1994. P54.

“satánicos” justifican el exterminio, ii.) Los saberes inexistentes explican la necesidad de la evangelización, incluso si ésta es impuesta.

El segundo momento de la acción de la razón evangelizadora es su reproducción, la razón evangelizadora es quizás el primer modelo de “educación bancaria” implementado (tal y como es descrita por Paulo Freire), que se establece en América Latina, el cual pretende y de hecho logra, que la epistemología eurocéntrica sea reproducida. A partir de este momento podemos decir que América ha sido invadida epistemológicamente; cuando la violencia europea es institucionalizada, y sus saberes aceptados como “únicos”, tomados como lo *común*, porque se han convertido en realidad como lo *ideal*, emerge a la vista un nuevo deber ser del *ego cogito* de América Latina, la visión foránea³⁰ en este caso europea.

En tal sentido, Paulo Freire ha dicho: “Una sociedad que ha sido invadida, reflejará en sus instituciones –desde la más básica como lo es la familia hasta las más complejas- la enfermedad de ser un “espejo” del invasor. De ahí que la visión foránea de educación, familia, cultura, política, desarrollo, y demás, sea considerada como la correcta; y quien se deslinda de estos paradigmas será fácilmente estigmatizado.”³¹

Para sintetizar aún más lo anterior: La destrucción/desaprendimiento³², o bien olvido (que es casi un sinónimo de destrucción, o lo es al menos, de *encubrimiento*), de los saberes propios de la América antes de la conquista, trae consigo la construcción de un nuevo discurso, uno que será traído hasta nuestros días incluso después de los procesos independentistas (cabría aquí preguntarse si en este sentido aquellos procesos realmente tuvieron el carácter de *independentistas*, aunque aquello sería material para una reflexión diferente), es decir, el discurso institucionalizado y defendido de la unicidad/superioridad de los saberes europeos.

De esta forma, así como atrás lo expresaba Freire, los Estados ahora supuestamente independientes, han reflejado un modelo de sociedad eurocéntrica, y así lo ha sido en el ámbito de la educación, que es lo que a este trabajo específicamente concierne.

A partir de este punto, o mejor dicho, desde que *emerge* ante los sentidos la existencia de este punto, es que se hace notoria, pero más precisamente ineludible, la exigencia por el pensamiento que Boaventura de Sousa Santos denominaría *posabismal*, acompañado por supuesto también de un sentimiento emancipador, emancipador, pero multicultural. Se hace necesaria la manifestación de una verdadera *ecología de saberes*, un proceso

³⁰ FREIRE Paulo, y FIORI, Ernani, Pedagogía Do Oprimido. Aprender a Decir su Palabra, P. 23-49

³¹ *ibíd.*

³² Boaventura de Sousa refiere que el nuevo conocimiento puede llevar a un desaprendizaje de lo antiguo. En este sentido el autor cuestiona, o mejor dicho, plantea, que el nuevo aprendizaje sólo estará legitimado para causar un desaprendizaje de lo pretérito, cuando este nuevo conocimiento sea más importante que aquello que se desaprende. DE SOUSA, Boaventura. Para Descolonizar Occidente. Capítulo II: ¿Un occidente no occidentalista? Ed. Buenos Aires. Clacso, 2010. P79, ss..

genuinamente integrativo e intersubjetivo del pensamiento que logre romper con los patrones monológicos del saber. Es aquí donde se hace preciso aprovechar las dicotomías propuestas por Derrida pero en un sentido inverso, el cual, curiosamente no es excluyente.

Así, el fenómeno inverso de encubrir, que viene a ser *descubrir*, no tiene porqué significar violencia, significa “retirar el velo”; señalar lo evidente pero oculto, es, en este específico relato de la decolonización del saber, un sinónimo de *emancipar*, o bien *reivindicar*. Construir una epistemología del sur, desde el sur, es construir los inversos derridaianos positivos³³, después de haber deconstruido el discurso de la violencia; es decir, descolonizar lo colonizado, aprender lo “desaprendido”, descubrir lo “encubierto”, revelar la verdadera naturaleza *multi e inter*, detrás de lo monológico.

De esta forma reseñamos lo profundamente eficaz que podría ser la aplicación de la propuesta pedagógica de Paulo Freire en la enseñanza latinoamericana en la consecución de estos objetivos, como un primer paso en la construcción de un sujeto político, problematizador, interpelante, un filósofo-político de la sociedad.

Hacia una educación problematizadora, la propuesta pedagógica de Paulo Freire, y el cuestionamiento de la razón monológica en las instituciones educativas.

En este punto, nos acercamos nuevamente, de forma sutil (o a paso de lobo), a lo necesario del rescate de tesis como las de la pedagogía de Paulo Freire que brevemente se desarrollaban al inicio de esta reflexión, sin embargo, retengamos momentáneamente esta idea, para dar paso a una cuestión a primera vista no relacionada, pero que al final (y no solamente al final de este escrito sino también al final de la línea abismal –y es por tanto el posible final como desaparición de la línea abismal-), puede darnos una idea sobre el punto de partida para desarrollar la ecología de saberes propuesta por De Santos, es curiosamente, el ya largamente tratado problema del *logos*, de la razón.

Viene a resultar por lo tanto profundamente curioso cómo una de las dos piezas fundantes de lo que pertenece a la propuesta de este escrito, está explicada por lo tanto en términos de la filosofía europea, pero también cómo sin el saber latinoamericano, sin la idea de un pensamiento posabismal, ecológico, la tesis que plantearemos aquí resultaría completamente sin sentido, acéfala.

³³ El autor citado no ha hablado jamás del término aquí utilizado, sin embargo bien indicaba Derrida en la explicación del falofonocentrismo que en el fondo, los discursos logocéntricos, categorizantes per se, representan ausencias. Por ejemplo: lo que es arriba no es por lo tanto abajo, lo que es desarrollado no es por lo tanto subdesarrollado. Estimamos por lo tanto, que una ruptura de los discursos explícitamente logocéntricos debería romper con la exclusión de las categorías, nos referimos con esto a la inversión de las dualidades, por ejemplo, descolonizar es re-escribir la ausencia que ha dejado la colonización. La imposibilidad de concebir esta idea sin ayuda del maestro Derrida, obliga a otorgar tal término a este fenómeno. RODRIGUES Carla. Rastros Do Feminino: Sobre Ética E Política Em Jacques Derrida. Capítulo 1. O sujeito é uma fábula: humanismo, metafísica e falo-logofono-centrismo. Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro - Puc-Rio P17-54.

Por lo tanto aquí pedimos que el lector note éste fenómeno: el de la intersubjetividad multicultural transoceánica que viene a derivar en un aprovechamiento de los saberes globales, ya no como fuerzas necrófilas, sino como interacción que permite de hecho, la reivindicación de algunas de las filosofías olvidadas del mundo. Vamos a mostrarlo enseguida.

Al final, decíamos, el desarrollo de esta problemática hace resurgir el problema de la razón, la cuestión del logos, y para esto, -se añadía-, resultaba preciso retornar sobre algunos planteamientos sobre el logos de la filosofía europea: Hablamos aquí del cuestionamiento de la razón realizado por Jacques Derrida en su ciclo de seminarios *La Bestia y el Soberano*. El francés indicaba durante los escritos, la perversión sufrida por la palabra logos o razón a partir de la escritura de la biblia, es decir, la mutación acaecida sobre el concepto de razón a partir de su apropiación por el pensamiento abrahámico-judío³⁴.

Y es que no es para menos, en el comienzo del razonamiento europeo tradicional, (y aquí dentro del metarrelato de la filosofía europea sí es oportuno ubicar tal génesis en la filosofía griega), el logos se encontraba definido por la clásica concepción Aristotélica presente en *La Política*³⁵: *Zoon logon echon, animal rationale*. Esta frase era usada por el filósofo para hablar sobre aquello que es lo propio del hombre (un ser vivo capaz de razón). Nótese aquí que dentro de esta definición clásica no se habla de *ser vivo dotado de la razón*, o, *ser vivo que tiene la razón*; no. Se habla sencillamente de un ser vivo capaz de razonar, y tal concepción fue la principalmente tenida en cuenta hasta la imposición del cristianismo como principal exponente de la cultura hegemónica europea, por lo anterior recordemos aquí la transformación del concepto de logos, ocurrida durante el evangelio de Juan en la Biblia³⁶: *En arche en o logos, in principium erat verbum* (Al principio era el verbo, y el verbo era Dios).

En este punto ha ocurrido otra de las transformaciones silenciosas aquí reseñadas, el cristianismo se ha apropiado de la razón. ¿Cómo? Falta aún una última pieza en la génesis (génesis bíblica ciertamente) de la razón cristiana como razón hegemónica, es decir en el surgimiento del logos como razón evangelizadora y dicho sea de paso, del logos en su manifestación actual. Estamos hablando aquí del mediador, del *mesites*, *mesites* como mesías, y por lo tanto Jesús como mediador. Jesús como el mito fundante de la razón hegemónica cristiana³⁷ que después se convertirá en la razón evangelizadora y que se terminará por convertir en *padre*, o por lo menos *abuelo* (discursivo, fálico) de la educación bancaria.

³⁴ DERRIDA Jacques. Seminario *La Bestia y el Soberano*, volumen 1 (2001-2002), duodécima sesión, 20 de Marzo de 2002, 1 Ed. Buenos Aires.: Galilée, 2008. P367 ss., ISBN: 978-987-500-142-8. P367

³⁵ *Ibíd.*

³⁶ *Ibíd.* P366

³⁷ *Ibíd.* P364

Cuando se anuncia a Jesús como intérprete único de la palabra (verbum, logos bíblico), se blinda finalmente la tesis del logos cristiano como único logos. Porque si en el principio era el verbo (logos), el logos era dios y además de esto Jesús dicta cuál es la palabra de Dios (dicta porque la interpreta con unicidad), entonces el único <logos> termina por convertirse en el logos cristiano, que debe además ser impuesto en virtud de una voluntad divina (*por fuera de ley*) y por lo tanto incuestionable, y es esta la *razón* que se cierne sobre américa latina ya explicada reiteradamente, es de hecho aquella misma que se ha continuado con otros nombres, mediante otros fenómenos: como se ha destacado el logos monolítico es muy en el fondo también el ego cogito de la colonialidad del saber.

Desaprender este modelo implica entonces cuestionar la tesis de la razón del más fuerte (es aquí donde nuestra propuesta comienza a formarse, donde la importancia de los saberes ecológicos *del sur* se hace evidente), y un sinónimo del más fuerte es casi siempre *opresor*, porque la historia política enseña que la fuerza preservada es casi siempre la violenta, la que oprime. En este punto hemos chocado vertiginosamente, casi groseramente, contra la pedagogía de Paulo Freire, no ha sido otro acercamiento a paso de lobo, ha sido más bien una idea que aparece como quien devala de un tirón un mueble empolvado cubierto por una sábana. Porque la necesidad de interpelar, de cuestionar, de *existenciar-se*, *historiciar-se*, siempre ha permanecido suspendida entre el oprimido, pero encubierta, a veces hasta para él mismo.

Proponemos entonces como solución ante el pensamiento abismal, y como idea de continuar desarrollando la ecología de saberes, la implementación pedagógica, como método de alfabetización pero también de enseñanza tradicional (institucional y extrainstitucional), de la pedagogía problematizadora de Paulo Freire propuesto en parte en su obra *La Pedagogía del Oprimido*, de la cual ya hemos hablado sobre su filosofía, motivo que nos lleva, con la esperanza de no hacer esta reflexión demasiado extensa, a reseñar brevemente su metodología de los círculos de cultura; método al cual, según nuestra percepción, haremos algunos comentarios (siempre entre paréntesis).

Pasos en la investigación-educación-pedagogía-alfabetización de Freire³⁸:

Fase I:

- a.) El diálogo debe necesariamente ser aceptado, en consecuencia, el primer reto será convencer a la otra parte de sostener una conversación informal (rompimiento con el tradicional esquema catedrático). En la cual se les explicará los motivos e intereses de su presencia en el área (zonas de conflicto, barrios, universidades, colegios, escuelas etc). Porqué, cómo y para qué. El trasfondo debe ser la confianza y simpatía necesarias para la manifestación del conocimiento.

³⁸FREIRE Paulo, y FIORI, Ernani, *Pedagogía Do Oprimido*. Capítulo III. P70 y ss. Transcritos literalmente excepto por los comentarios entre paréntesis

- b.) En el caso de que se acepte la reunión (punto que podría verse sesgado negativamente en una institución pero no por esto menos pertinente), es pertinente buscar auxiliares. De tal forma el diálogo se inicia sin rodeos con todos. La misión del investigador es desarrollar una visión crítica sobre el ámbito en el que se mueven las partes, es dialogar entre ellos a través del mundo.
- c.) Escisión del área (en una institución, la palabra área podría incluso ser reemplazada con el objeto de estudio), análisis detallado de la misma. Se observa como algo nuevo, se captan impresionismos. Hecha la escisión, cabe la incidencia de la visión crítica, propia, o a través del diálogo con sus habitantes (esta última idea resulta pertinente sobre todo, en investigaciones sociales).
- d.) Se registrará todo, la forma de ser del pueblo (si es en una institución: los entornos comunes a los educandos en la medida de las posibilidades), sintaxis, comunicación; no como algo erróneo, sino entendiendo que tal es su forma de ver el mundo. Las observaciones producen un informe, que es pertinente discutir en seminario.
- e.) El seminario se orienta a encontrar puntos en común. Se realiza con el equipo de trabajo, por esto es pertinente realizarlo en el lugar de estudio, de esta forma, al observar similitudes entre lo observado, el mundo se reconstruye (deconstrucción y reconstrucción), se retotaliza, generando una visión crítica antes ignorada sobre el mismo.
- f.) A partir de los pasos anteriores, cabe verdaderamente elaborar un programa de estudio.

Fase II:

- a.) Identificadas las contradicciones (o ejes epistemológicos susceptibles de ser cuestionados), resulta pertinente escoger con el grupo de trabajo, alguna en particular para estudiar. Estas pueden ser captadas en fotografías (o demás registros acorde al ámbito educativo), que es el método más deseable en las cuales la comunidad debe reconocer la contradicción y reconocerse a sí misma.
- b.) Juego de la decodificación-codificación. Serán los individuos quienes interpreten el mensaje, no será aquél dirigido, ni demasiado enigmático³⁹.

³⁹ Cuando Paulo Freire refiere éste término, quiere decir que no deben plantearse al educando objetos de conocimiento en forma exageradamente intrincada, de tal forma que lograr la decodificación no le sea imposible. *Ibíd.*

- c.) Percepción de la percepción anterior (pensamientos iniciales sobre el problema de investigación).
- d.) Una vez identificados los ejes temáticos puede hablarse de un despertar crítico que permitirá la interpretación simultánea. La decodificación autónoma pero sintetizada, de los datos obtenidos, de los problemas, y sus causas objetivadas.

Fase III:

- a.) Comienza un nuevo ciclo de discusión sobre los círculos de investigación soportado en los avances anteriores. Teniendo siempre presentes, a los representantes del pueblo (directivas o incluso educandos socialmente influyentes si se está desarrollando en una institución). Un apoyo interdisciplinar desde la psicología y la sociología contribuyen a la recopilación. El papel de los auxiliares es crucial en la extroyección de sentimientos, pensamientos e ideas que en circunstancias usuales no extroyectarían.
- b.) El proceso debe orientarse entonces a una reducción de los ejes temáticos, con ayuda interdisciplinar y simultánea se orientarán a realizar ensayos encaminados a abordar problemas concretos.
- c.) El resultado nuevamente es la codificación, la cual permitirá la elaboración de un programa académico concreto, que será desarrollado a través de métodos didácticos. Aquí existirá un verdadero interés por aprender.
- d.) Desde aquí cabe ahora sí la decodificación en sentido estricto; en las reuniones podrán usarse lecturas de primeros capítulos de libros, entrevistas, discusiones, proyecciones y demás. Siempre que se hallen sometidas a la discusión. Es importante recordar que el espacio por supuesto admite y además agradece las críticas contra los autores en cuestión, porque aquellos se hallan en el mismo nivel que los educandos. Una discusión bisagra esencial, podría ser por ejemplo, el estudio antropológico de la cultura.
- e.) El educando será dinámico en las discusiones, podrá proponer temas de estudio.

Conclusión y propuesta:

Vemos pues, que la filosofía de Freire se encuentra también sustentada por un marco procedimental, que recordemos ha sido implementado con notorio éxito durante el desarrollo de los círculos de cultura en Chile, en donde: *un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como ignorante absoluto, mientras discutía a través de*

una codificación el concepto antropológico de cultura, declaró: “Descubro ahora que no hay mundo sin hombre”. Y cuando el educador le dijo: “Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo, y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo?”, “No – respondió enfático-, faltaría quien dijese: “esto es mundo”. El campesino quiso decir (de la manera como pocos filósofos serían capaces me atrevo a decir), exactamente, que faltaría la consciencia del mundo que implica necesariamente el mundo de la consciencia.⁴⁰ Este y otros ejemplos son por lo tanto muestra del potencial alfabetizante, problematizante pero principalmente filántropo del modelo pedagógico propuesto por Paulo Freire, quien entre otras cosas logró ocupar el cargo de ministro de la educación, antes de verse obligado a dejar el cargo por la profunda decepción al notar el poco interés que tenía en realidad el gobierno de promover este tipo de pedagogías pese a los resultados obtenidos, y es en este punto específico donde debemos retomar la petición que un día hizo Freire como conclusión de este escrito: Que se retomen este tipo de pedagogías problematizantes en la enseñanza, no como una propuesta para solucionar un problema educativo específico o general (aunque grato sería que de su implementación esta consecuencia resultara), sino como un llamado más a la integración interactiva de la multiculturalidad global, que por utópica que parezca, no deja nunca de ser un horizonte deseable en el negro anochecer de los odios humanos. Proponemos entonces una herramienta más en la ya extensa discusión sobre una de las necesidades de las problemáticas sociales actuales: Una revolución cultural y epistemológica no excluyente, ni violenta, pero ciertamente con justicia cognitiva global.

“El universo es fluir, nada es rígido e impenetrable, todo es amoroso y divisible. Lo angélico es lo humilde, y la virtud demoniaca. Nadie debe vivir pecaminosa y contemplativamente en espera de la gracia, sino conquistando la justicia mediante la acción, pero mediante una acción que lleve impreso el sello de la eternidad, o sea de la inteligencia creadora e inagotable, capaz de resolver el enigma del universo, cuyo arduo rompecabezas radica precisamente en su extrema simplicidad”.

German Espinosa, La Tejedora de Coronas.

Julián Andrés Sarmiento Herrera.

Estudiante de Derecho Universidad Industrial de Santander, Quinto semestre.

Miembro del semillero de filosofía política y derecho “Antígona” (UIS).

Bucaramanga, Colombia, 2017.

⁴⁰ *Ibíd.* P63