

La praxis educativa en Enrique Dussel: una pedagogía de la liberación

Omar García Corona

Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

ORCID: 0000-0003-1778-3219

PARTIÓ DEL MUNDO FÍSICO el filósofo, historiador y teólogo Enrique Dussel Ambrosini (Mendoza, Argentina, 24 de diciembre de 1934 - Ciudad de México, 5 de noviembre de 2023); intelectual latinoamericano de alcances inusitados quien se destacó, a lo largo de su vida, por su incansable praxis en lucha permanente por la inclusión de la exterioridad del otro.¹ Como educador crítico cultivó, con aguda vitalidad y alegría, un método dialéctico en la enseñanza y el aprendizaje en múltiples espacios educativos: “Un buen profesor —decía en sus clases— debe tener también oído de discípulo ante sus estudiantes, en eso consiste una educación liberadora”. Formador de generaciones por más de cinco décadas, es hoy influencia de incontables estudiosos de la filosofía y de las ciencias sociales, no solo en América Latina, sino a lo largo del mundo.

De formación abundante y variada, nuestro filósofo, en sus años de estudiante en Europa, fue alumno directo de Emmanuel Lévinas y de Paul Ricoeur; destacan además sus experiencias de trabajo obrero, siendo ya doctor en filosofía,² como carpintero de la construcción y pescador en Palestina donde descubre “la opción por los pobres” entre árabes, cristianos y judíos (1959-1961). A nivel histórico (doctorado en La Sorbona) trabaja el tema del indígena en América Latina, su inhumana explotación y exterminio, hurgando en documentos históricos del s. XVI en el archivo de Sevilla, comenzando a advertir la primera crítica a la modernidad.³ Retorna a su patria en 1969. En lo posterior, siendo profesor de ética en

¹ Un otro, otra, “otro” antropológico; siempre incluyente respecto a su género.

² Sale de su patria a los 23 años y permanece en Madrid para realizar su doctorado en filosofía de 1957 a 1959. Escribe su tesis sobre el tema del “bien común” inspirándose en J. Maritain y su personalismo comunitario.

³ Se doctora en historia con el trabajo: *El episcopado hispanoamericano. Institución misionera en defensa del indio (1504-1620)*, escrita en ocho tomos.

la Universidad Nacional de Cuyo, en el contexto de la dictadura militar en la Argentina, es objeto de persecución y de un atentado con explosivos por parte del Comando Rucci, que deja su casa semidestruida (2 de octubre de 1973), lo que lo lleva al exilio. Llega a México en 1975, donde se establece de manera definitiva,⁴ logrando ocupar cátedras, no sin vicisitudes, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde genera un trabajo extraordinario.⁵ El filósofo argentino-mexicano nunca repitió un curso; tenía como premisas no ser “repetidor” ni “sucursalero”.⁶ En cada clase y en cada seminario abordaba un autor o un tema nuevo de investigación, siempre en referencia a la lectura crítica de lo real desde un horizonte ético, desde el lugar de enunciación de las víctimas, desde América Latina, desde una epistemología descolonial; de ahí su abundante producción teórica. Su capacidad para articular temas e interrelacionarlos desde la filosofía y en conjunto con las ciencias sociales fue magistral, en una sola clase podía sugerir múltiples

betas de investigación para el desarrollo de nuevos temas de estudio. “Ni en filosofía, ni en ciencias sociales está todo dicho”, solía señalar. Con una didáctica de inspiración freiriana, Dussel fue un educador único, con amor a la vida y espíritu suficiente para transformar subjetividades. Las tesis que salieron de sus cursos son numerosas, testimonio del trabajo creativo y de construcción comunitaria de pensamiento crítico.

Fundamentos éticos para una pedagógica de la liberación

El proyecto educativo de liberación parte de un ideal ético de servicio al otro, se enmarca en un espacio y tiempo situados en el ejercicio del magisterio y en la relación discipular. Se trata de una práctica que opera en la realidad más concreta de los seres humanos, que depende también de un complejo aparato institucional, no abstracto o neutral *per se*, sino imbricado en una cierta cultura que crea formas de relación, ideologías y maneras de ser frente al mundo.

Para la *Filosofía de la liberación* — que cumple ya cincuenta años—⁷ desde

⁴ En 2025 habría cumplido 50 años de trabajo en nuestro país.

⁵ Fue profesor en la UAM desde 1975 y hasta 2023. En la UNAM desde 1976 y hasta 2023. Para una lectura detallada de sus experiencias véase su “Autopercepción intelectual”.

⁶ En completo desacuerdo con el filósofo uruguayo Carlos Pereda quien, sobre el concepto indicado, señala: “Quienes no vivimos en tradiciones poderosas de pensamiento, como la alemana, la francesa y la anglosajona, tenemos que alimentarnos necesariamente con fragmentos de aquí y de allá, so pena de caer en esos vicios que llamo “fervor sucursalero”, “afán de novedades”, “entusiasmo nacionalista””. Carlos Pereda, *La filosofía en México en el siglo XX*. México, Conaculta, 2013, p. 356.

⁷ El movimiento denominado Filosofía de la liberación nació en Argentina a principio de la década de 1970. Existe un interesante manifiesto que representa el ideal filosófico de aquel grupo de entusiastas investigadores, texto redactado por Enrique Dussel y que el colectivo suscribiría. Cfr. Ardiles, et. al., *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires, Bonum, 1973, p. 282.



los inicios de su propuesta y hasta hoy, la educación se comprende desde un horizonte particular. Más allá del aula y sus instituciones —siempre importantes en cada nivel—, el fenómeno educativo es primordialmente social, cultural, pero también político, pues, atraviesa dialécticamente a cada sujeto, así como a la colectividad en su conjunto.

La pedagógica por ello no solo se ocupa de la educación del niño, del hijo, del discípulo [...], sino igualmente de la juventud y el pueblo en las instituciones escolares, universitarias, científicas, tecnológicas, los medios de comunicación. Es cuestión ideológica y cultural.⁸

La educación se vincula con cada nación, con sus pueblos, les otorga identidad, cohesión, visión del mundo, comprensión, etc. Por ello, desde una filosofía crítica, es posible formular la siguiente hipótesis: o bien la educación puede servir para la liberación o, en términos defectivos, puede también ser usada para la domesticación de los pueblos. La tradición del pensamiento crítico latinoamericano asume como principio ético la primera opción. *La pedagogía del oprimido* (Paulo Freire) o *la sociedad desescolarizada* (Iván Illich) son invaluable ejemplos. En palabras de Dussel:

El proyecto de dominación pedagógica aniquila la cultura de las naciones y clases oprimidas. El proyecto en

cambio de liberación pedagógica, que se opone a la posición “bancaria” del educando, como diría Paulo Freire, afirma lo que el pueblo tiene de exterioridad, de valores propios. El proyecto de liberación pedagógico no lo formulan los maestros; está ya en la conciencia del pueblo; es el a priori metafísico del proceso y al que se tiende desde una larga lucha popular.⁹

Para la Filosofía de la liberación es evidente la influencia del “pedagogo de la conciencia”, sus presupuestos están presentes en cada una de sus líneas de investigación, reconociendo su autoridad e innovación única en el campo de la educación popular; no olvidemos que la *Pedagogía del oprimido* fue editada por vez primera en Brasil en 1968, mientras que la primera edición de la *Filosofía de la liberación*, publicada en México, ya en tiempos del exilio de su autor, salió a la luz en 1977.

Dussel coloca el acto pedagógico como criterio *sine qua non* para la emancipación de los seres humanos; el “educador crítico” (como en la *Pedagogía del oprimido*) encarna la mediación, desde su vocación magisterial, en una praxis que, semántica y semióticamente, sirve (como servicio) a un “otro” que ha sido negado. El “educador crítico”, en este caso el filósofo, ocupa una figura central en el proceso de liberación de la víctima



⁸ Enrique Dussel, *Filosofía de la liberación*. México, Edicol, 1975, p. 98.

⁹ *Ibid.*, p. 105.

respecto a su situación de exterioridad. Por ello:

La filosofía de la liberación es una operación pedagógica, desde una praxis que se establece en la proximidad maestro-discípulo, pensador-pueblo [...] Aunque la pedagógica es una praxis condicionada por la praxis política. [...] La praxis teórica, o la acción poiético intelectual esclarecedora del filósofo, se encamina a descubrir y exponer (en la exposición y riesgo de la vida del filósofo), ante el sistema, todos los momentos negados y toda la exterioridad sin justicia. [...] Es decir, es el magisterio que cumple en nombre del pobre, del oprimido, del otro, el que como rehén dentro del sistema testimonia el fetichismo de dicha totalidad.¹⁰

Como arquetipo del humanismo semita y cristiano, y desde la impronta de su propia experiencia vital (incorporada siempre a su teoría), el filósofo argentino-mexicano plantea la figura del “maestro” del “educador crítico” desde un cariz profundamente mesiánico (tal como él mismo se asumía; recordemos su estancia en Palestina y sus estudios en teología en el Instituto Católico de París y en Münster a mediados de la década de los sesenta, así como sus vínculos con la teología de la liberación latinoamericana). La praxis magisterial es una labor ética de compartir dialógicamente múltiples saberes y experiencias desde una racionalidad del sentir y del pensar

que va de ida y vuelta en la relación maestro-discípulo. El educador habrá de asumir un compromiso de exposición (en el sentido de Emmanuel Lévinas) ante su comunidad, para mostrar lo que oculta el sistema, el conjunto de sus negatividades, explicando su no naturalidad, su profunda injusticia, pero, además las posibles mediaciones para su transformación. La educación es entonces un escenario de servicio al otro, de entrega, de colaboración, de posicionamiento ético y epistemológico. Un espacio de la lucha cotidiana por la inclusión de la exterioridad del otro (otra u “otro”) en sus momentos negados por la totalidad. El filósofo crítico habrá de colocarse desde esa dinámica relacional y optar por una acción creativa (*poiética*) intelectual, y aún de praxis política que participe de la transformación del ser humano empírico y de la sociedad en su conjunto.

Por el contrario, un sistema educativo opresor genera disciplinamiento excesivo en la corporalidad de los sujetos, adiestramiento y control. Oculta la realidad al producir socialmente un devenir injusto, que pareciera, sin embargo, natural e inmodificable, en el que se experimentan múltiples negatividades en cada persona y colectividad (ignorancia, dolor, enfermedad, hambre, pobreza, marginación, exclusión, etc.) Tales sistemas no son especulaciones; se anclan históricamente en espacios y épocas de realidad material, por ejemplo, en América Latina,

¹⁰ Dussel, *Introducción a la filosofía de la liberación de la globalización y de la exclusión*. Bogotá, Nueva América, 1995, p. 206.

en el África, en las periferias asiáticas o en las zonas excluidas denominadas del sur global, e incluso a nivel ideológico y productivista, también, en las zonas de alto consumo del capitalismo central en el sistema mundo actual (no olvidemos que existen víctimas en múltiples niveles). Así pues, si una pedagogía —en su nivel formal y aun informal— no contribuye a la liberación, deviene en su contraparte doctrinaria y dogmática, donde:

La educación es domesticación, aprendizaje por repetición tanto en la familia (padres-hijos) como en la política (Estado-pueblo); la violencia, el castigo, la represión enseña que toda rebeldía es imposible. Hallarse escarmentado y al mismo tiempo sometido frente al poder real, predispone a preferir formas de vida totalitarias.¹¹

Es aquí donde se vislumbran posibilidades de trabajo desde otras formas de educación, otras pedagogías, otras epistemologías, otras maneras de formación de la subjetividad humana. La lucha del pensamiento crítico transformador implica *ipso facto* la labor pedagógica, le es connatural, esencial, ontológica (diríamos en el más profundo nivel filosófico). De ahí que el discurso y la praxis de una educación crítica deba ser labor constante, estructural y estratégica en la lucha por la transformación humana. Una máxima que sin duda nos sigue convo-

cando bajo la compleja actualidad de este primer cuarto del siglo XXI.

Elementos mínimos para una pedagógica de la liberación

El acto pedagógico es la mediación entre los seres humanos para el desarrollo cognitivo, pero además para la toma de conciencia, también para el logro de acuerdos, para el consenso, para la acción social y política. Veamos de manera sintética la manera en que la Filosofía de la liberación nos aporta una original propuesta inspirándose en el gran pedagogo brasileño. Enlistamos brevemente algunos puntos clave:

I. Proyección y situacionalidad de la acción pedagógica: Mientras que las pedagogías (o psicologías) tradicionales, cognitivistas, se encargan en general y como finalidad última de desbloquear, aumentar o corregir el *performance* (rendimiento) intelectual (también afectivo o moral) del individuo; consideran siempre el orden vigente, social, económico, político o cultural (en el que se efectúa la práctica pedagógica) como dado, casi natural, incluso al presentarse lleno de negatividades; no parece existir vínculo o pretensión para su transformación. Una pedagógica de la liberación observa aquí un radical punto de inflexión.¹²

II. Proceso educativo dialéctico integral: La propuesta de Freire representa aquí un auténtico giro; a decir

¹¹ Dussel, *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá, Americana, 1980, p. 92.

¹² Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta, 1998, pp. 430-438.

de Dussel, se trata de una “revolución copernicana pedagógica”.¹³ Además de trabajar respecto al desarrollo cognitivo, se pretende el desarrollo de una *conciencia ético-crítica* del educando, desde el nivel individual, pero que es en suma la conciencia colectiva, de la comunidad con la que el pedagogo está trabajando. El educando no solo es el niño, sino el joven o el adulto, pero particularmente el oprimido, culturalmente analfabeto, mismo que irá transformando las estructuras que le han marginado.

III. Una pedagogía material: Todo proceso educativo tiene como punto de partida la *realidad* en la que se encuentra el educando, se trata de un punto de partida *material* y por ello, de condición económica y política. Lo *material*, como categoría crítica, proviene de la tradición marxista, marca el criterio básico de la crítica filosófica y social. De modo que a partir de lo material es posible dar cuenta de lo que acontece en una sociedad, generar diagnósticos y juzgar si las cosas funcionan o no en orden a criterios específicos desde la vida concreta de cada ser humano. Lo anterior significa también marcar una posición ética. El sufrimiento representa el aguijón provocador del pensamiento crítico,¹⁴ la negatividad que pone en cuestión al

orden social vigente. El trabajo de Freire parte de “sujetos límite” o víctimas en el Nordeste brasileño y de América Latina, de comunidades reales, no hipotéticas o imaginarias.

IV. Concientización como profundización de la toma de conciencia: Si en el proceso educativo, en el intercambio dialógico entre el educador crítico (que es siempre también educando) y la comunidad se logra una toma de conciencia, no es en definitiva un fenómeno espontáneo de comprensión de la realidad social con todos sus componentes.¹⁵ Ahora el sujeto (el educando) asume una posición en la que desea conocer. El mundo no le es ya indiferente, lo observa como un objeto cognoscible desde su propia subjetividad. Existe, en potencia, un desarrollo (en sentido hegeliano) de la conciencia crítica, como superación de los momentos anteriores. En ese movimiento paulatino, el educando alcanza una conciencia para sí, una autoconciencia en la que se conoce y asume en sus propias negatividades; se reconoce como víctima, como oprimido, y lucha entonces por su liberación.

V. El proyecto de una pedagogía descolonial. Es claro que, para construir una epistemología de la educación, el lugar de enunciación

¹³ *Ibid.*, p. 431.

¹⁴ La primera Escuela de Frankfurt coincide con este hecho: El dolor, el sufrimiento, la infelicidad y la miseria, como factores resultantes del sistema capitalista, detonaron el pensamiento crítico como «un auténtico aguijón». Cfr. García Corona, 2021, 42.

¹⁵ Siguiendo a Freire, el educador debe comenzar por educarse con los contenidos que le donan los mismos educandos de una comunidad específica. No se trata de una simple vanguardia en la que el educador dona sus conocimientos y libera al educando. Al final, son los educandos comunitariamente quienes logran su liberación.

(su *locus enuntiationis*) tomó como punto de partida a los “sin voz”, a las víctimas coloniales excluidas de los sistemas pedagógicos de raíz europea o norteamericana. Inicialmente, nos dice Freire, se trata de una “denuncia” que hace visible el colonialismo en la educación, de un sistema que opera, en general, desde una lógica de poder siempre racionalista, discriminador, autoritario y vertical, que no integra y hace comunidad, sino que excluye e individualiza. Aun cuando también se habla de un “anuncio”, del momento creativo transformador.¹⁶ Existe pues una crítica a la modernidad, vía pedagógica, que es necesario continuar desarrollando y que la Filosofía de la liberación, quizá como ninguna otra escuela filosófica, mantiene vigente, haciéndola explícita y más profunda a través del llamado “giro epistemológico” que supone una recuperación de conocimientos en todas las áreas con la consiguiente integración en una ecología de saberes. Es tarea nuestra contribuir a la revolución epistemológica. La tarea es todavía ardua.



Enrique Samaniego,
Tinta china sobre papel, 2024 (detalle).

¹⁶ Desde una novedosa postura dialéctica Freire señala: “Utopía es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar. El acto de denunciar la estructura deshumanizante y el acto de anunciar la estructura humanizadora”, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1994, p. 112.