

PUCRS

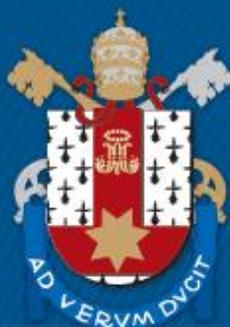
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS

RAYANE ANCELMO LEAL

**SULEAR LA FILOSOFÍA: ENTRE UTOPIÁS Y PRÁXIS.  
UN CAMINO DE ZEA A DUSSEL**

Porto Alegre  
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**Rayane Ancelmo Leal**

**SULEAR LA FILOSOFÍA: ENTRE UTOPIÁS Y PRÁXIS.  
UN CAMINO DE ZEA A DUSSEL**

Trabajo de Conclusión de postgrado presentado como requisito parcial para obtención del título de Maestra, por el Programa de Postgrado de Filosofía de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

**Orientador:  
Profª. Drª. Fábio Caprio Leite**

Porto Alegre  
2020

RAYANE ANCELMO LEAL

**SULEAR LA FILOSOFÍA: ENTRE UTOPIÁS Y PRÁXIS.  
UN CAMINO DE ZEA A DUSSEL**

Trabajo de Conclusión de postgrado presentado como requisito parcial para obtención del título de Maestra, por el Programa de Postgrado de Filosofía de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Aprovada em \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2020.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Fábio Caprio de Leite Castro – PUCRS (Orientador)

---

Prof. Dr. Luciano Marques de Jesus – PUCRS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magali Mendes de Menezes- UFRGS

Dedico este trabajo a mi hija Hannah Leal Ribeiro,  
en reconocimiento por nuestro amor infinito.  
Qué siga siempre por los caminos de liberación.

Con flores escribes,  
Dador de la Vida,  
con cantos das color,  
con cantos sombreas  
a los que han de vivir en la tierra.  
Después destruirás a águilas y tigres,  
sólo en tu libro de pinturas vivimos,  
aquí sobre la tierra.  
Con tinta negra borrarás  
lo que fue la hermandad,  
la comunidad, la nobleza.  
Tú sombreas a los que han de vivir en la  
tierra.

*Nezahualcóyotl, Poeta Inca*

Llevamos internamente la sangre del  
conquistador y del conquistado luchando  
entre sí.

*Leopoldo Zea*

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco inmensamente el apoyo e incentivo de mi familia, que siempre me estimuló a ser libre por vías de la educación.

Agradezco a Marcelo, mi compañero, de luchas, de estudios y de amor.

Agradezco a mis alumnos que junto a mí construyen un camino educacional más auténtico, amoroso, justo y democrático.

Agradezco mis amigos, en especial a Renata Floriano, que me acompañó en tantos proyectos y sueños durante este percurso de maestría. Gracias amiga, por compartir esta sangre y esencia latinoamericana.

Por fin, agradezco a mi orientador profesor Fábio, por todo apoyo, paciencia e incentivo. Mostrando que no hay muros dentro de la enseñanza. Mestre y aprendiz construyen juntos el conocimiento.

Agradezco también, al Programa de Post-Grado de Filosofía de PUCRS, y al incentivo financiero Cnpq, que posibilitaron la conclusión de esta etapa.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito presentar una reflexión acerca del pensamiento filosófico americanista, sus utopías y posibles prácticas a partir de los precursores de ese movimiento filosófico. Tal pesquisa se justifica por la importancia de una filosofía latinoamericana *auténtica* y representativa dentro del paradigma de la formación de identidad del sujeto latino, cuya investigación se presenta como un campo de estudio epistemológico relevante, a final cuestiones antropológicas, sociales y políticas fueron largamente reflexionadas por los autores que serán trabajados durante la disertación. Para elaborarla, se analizará el contexto de la Filosofía americanista en América, buscando indicar argumentos capaces de ayudar a entender la causa de la invisibilidad cultural, histórica y filosófica. Con base, principalmente, en Zea (1969) y Dussel (1971). También, se abordará sobre la posibilidad de un pensamiento auténtico americanista a partir de una pedagogía libertadora, con base en Dussel (1971) y Freire (1996). En la secuencia, se analizará el aporte de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* y materiales didácticos de Filosofía en Brasil, bajo el tema foco de este trabajo para que se pueda reflexionar sobre el papel de la educación en la construcción de un pensamiento auténtico americano.

**Palabras-clave:** Filosofía. Latinoamérica. Cultura/Historia. Educación.

## ABSTRACT

This research aims at presenting a reflection upon the Latin American (*Americanista*) philosophical thought – its utopias and possible practices within its precursors's philosophical perspectives. It has a paramount importance due to the relevance of a genuine and representative Latin American philosophy concerning the Latin people's identity formation paradigm, since its investigation is seen as a relevant epistemological field. Yet, anthropological, social and political issues have been carefully and deeply studied by the authors throughout this thesis. Therefore, the context of the Latin American (*Americanista*) Philosophy and its cultural, historical and philosophical invisibility is going to be analysed, mainly within Zea(1969) and Dussel (1971) philosophical perspectives, in order to demonstrate arguments which can provide a better understanding of this phenomenon. The possibility of an authentic Latin American (*Americanista*) thought supported by the pedagogy for liberation based on Dussel (1971) and Freire (1996) is also going to be addressed. Finally, the contribution of the national curricular documents and teaching materials – in Philosophy teaching in Brazil – are going to be analysed too, in order to reflect upon the role of education in the construction of a genuine Latin American (*Americanista*) thought.

Key words: Philosophy. Latin America. Culture/History. Education.

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustração 1: Gráfico Lógica Hegeliana

Ilustração 2: Grafite de Kobra (São Paulo, 2017)

Ilustração 3: Grafite Kobra - Todos Somos Um (Rio de Janeiro, 2016)

Ilustração 4: Esquema 5.9.3.5 de Enrique Dussel - Filosofía de la liberación (1977)

## LISTA DE SIGLAS

PCNS.....Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC.....Base Nacional Comum Curricular

PNE.....Plano Nacional de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUCCIÓN .....	11
1. LEOPOLDO ZEA. UTOPIÍA NECESARIA.....	18
1.1. La utopía encuentra el camino a la práxis .....	30
2. ENRIQUE DUSSEL: LA PRÁCTICA LIBERTADORA .....	34
2.1. El antifetichismo como acto revolucionário de liberación .....	43
3. SULEAR LA FILOSOFÍA. EL PAPEL DEL EDUCADOR.....	49
3.1. Análisis de los Documentos Educaciones Brasileños en diálogo con Freire, Zea y Dussel. ....	60
3.2. Análisis de los Recursos Didácticos de Filosofía en Brasil. ¿Herramientas de liberación o alienación? .....	73
TRASCENDENCIA (o CONSIDERACIONES FINALES) .....	82
REFERENCIAS.....	88

## INTRODUCCIÓN

El análisis del concepto de *autenticidad filosófica*, de Leopoldo Zea, sob el contexto latinoamericano, se hace importante al buscar entender los procesos históricos de América Latina a partir de una visión filosófica externa e interna. De esta forma, se hace relevante, pues revela (y por eso mismo denuncia) un paradigma de pensamiento filosófico, definido como padrón que influencia directamente en nuestra sociedad, sea actitudinal o intelectualmente. Esse estudio posibilita (re)pensar la filosofía, visando resgatar un pensamiento próprio y auténtico latinoamericano, siendo así, de hecho representativa.

El legado filosófico de Zea trae el concepto y deseo de la autenticidad para la problemática político-social de América Latina, desde su colonización, y las consecuencias de tal hecho en la contemporaneidad. Zea es un filósofo *americanista* importante para idea de unidad de América Latina, pues busca mostrar que, se hay una pluralidad cultural, social y económica, ¿por qué no habría también un pensamiento plural, donde se incluiría la filosofía americanista como original y auténtica? No una filosofía producida en América Latina que buscaría un padrón externo ya impuesto, pero un pensamiento representativo de la identidad *latina* y toda su carga de significado, representando así el pensamiento del hombre<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> El término *Hombre* en este trabajo será aplicado a toda y cualquier persona, es decir, está relacionado al término *pueblo*. No presentando vínculo a ningún género, embora tengamos conciencia de la fuerza de esa palabra para contribución sexista de la lengua y cultura. Compartimos aquí las palabras de Davi Gonçalves, sobre un estudio más aprofundado del sexismo lingüístico. “Em português, os nomes podem pertencer ao gênero feminino e ao masculino. Uma palavra do gênero feminino designa especificamente ser vivo do sexo feminino ou coisa que passa idéia feminina, por razões etimológicas ou psicológicas. Já o gênero masculino, além de designar seres do sexo masculino ou coisas que passam idéia masculina, abrange também palavras de significado mais geral - por exemplo, o homem, referindo-se ao gênero humano - ou vocábulos no plural que compreendem seres ou coisas considerados masculinos e femininos. Assim, se dizemos o menino chegou ou a menina chegou, sabemos que a referência é a um garoto ou a uma garota. Entretanto, se dizemos os meninos chegaram, não sabemos se são todos do sexo masculino ou se há garotos e garotas no grupo. É por isso que dizemos que o masculino é gênero geral, “não-marcado” e o feminino é “marcado”, pois este designa especificamente seres femininos. Dessa maneira, o feminino é considerado variação morfológica do masculino, tomado como base. Outras línguas, como o grego e o latim, possuem o gênero neutro.” (Hernandez in Gonçalves, 2018, p.9). “Na época em que língua portuguesa começa a ser constituída, a cultura, as crenças e os hábitos dos falantes eram muito diferentes do que são hoje. Isso, inevitavelmente, acabou aparecendo dentro do idioma – como evidenciado no exemplo de Hernandez (2006). Apesar das transformações pelas quais a sociedade vem passando, a língua continuou trazendo consigo as características sexistas que possuía quando foi formulada. Até onde isso atrapalha no desenvolvimento de uma sociedade justa para ambos os sexos nunca seremos capazes de dizer. Porém, refletindo as divisões descabidas de uma sociedade desigual, a língua promove, sim, uma manutenção do chauvinismo masculino. O fato é que uma linguagem sexista nos faz, ainda que inconscientemente, endossar posicionamentos com os quais muitas vezes discordamos” (Gonçalves, 2018, p.9).

mestizo, indígena, negro y explorado, aquél que fue descrito como sub-hombre/sub-humano, dando énfasis a la capacidad creadora de todos seres humanos.

Las cuestiones aquí presentadas nos llevarán a pensar en la justificación de una filosofía americana la cual nos valeríamos, buscando responder a nuestros problemas internos y del mundo, alejándonos de los padrones de pensamientos europeos, usándolos para encontrar nuestras propias expresiones de ideas y pensamientos, o sea, la autenticidad de nuestra filosofía. Partiendo de la utopía a una práctica libertadora.

La palabra autenticada viene de *autenticar*, del griego *αυθεντικός*, significa, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, “autorizar, legalizar algo, dar credito o hacer digno de credito, o sea, algo validado como real, significativo y verdadero es algo auténtico”. El concepto de autenticidad en la filosofía presentado por Zea (1969, p. 26) nos apunta para una filosofía que no se justifica por la colonización, pero que busca respuestas se firmando y validándose en su esencia y aceptando la pluralidad como (des) camino para la verdad única blanca y cristiana.

Una filosofía original, no porque cree, una y otra vez, nuevos y extraños sistemas, nuevas y exóticas soluciones, sino porque trata de dar respuesta a los problemas que una determinada realidad, y un determinado tiempo, ha originado. Una filosofía cuyas soluciones no han sido nunca consideradas como la solución por excelencia y, por ende, como la única y posible solución. (ZEA, 1969, p. 27)

Aceptar nuestro *λόγος* en su totalidad, la expresión del *sub-hombre*, descrito así por filósofos y autores positivistas, este, no más atrelado a su dominación, pero a su esencia y realidad, siendo así, hombre, valiéndose del pasado colonial como explicación para nuestro presente, este sí, el mayor enfoque, incluso en esta disertación.

Al fijarnos en otro término griego, *φάρμακον*, utilizado por Platón al definir el *λόγος*, el filósofo relaciona esos dos términos al entender que el *λόγος* puede ser remedio, veneno o cosmético.

El *λόγος* remedia a la medida que esta vinculado con la justicia de los discursos, pero se convierte en veneno cuando está inclinado a mal, y por fin sirve como cosmético a la medida que busca encobrir otros discursos y contextos.

Reflexionemos a partir de este breve análisis, sobre la fuerza de las palabras y cómo las utilizamos todos los días, encajándolas en diversos contextos, son ellas que nos permiten estar y construir el mundo, permiten que seamos o no. Hay

palabra para todo: Dios, poesía, madre, tierra, fútbol, cultura, “saudade”, guerra. Ellas ordenan, categorizan y organizan el caos de nuestros pensamientos, podemos llamarlas también de λόγος, y acordémonos de lo que ha dicho Hesíodo “Después vino el λόγος y con él, el orden”.

Esta herramienta potente de comunicación y organización estuvo siempre detenida por la cultura occidental, así como la historia del pensamiento, dejando al margen otros λόγος, otros pensamientos, otras filosofías, otras historias, en una sincronía cruel con la historia de América, El φάρμακον, como veneno. Nuestro λόγος, se convirtió en silencio.

El λόγος es la esencia del hombre, surge desde dentro, desde el pensamiento y replete en sus acciones, en su organización, en sus perspectivas. Si el λόγος nos fue negado e impuesto, ¿Cuál historia estamos construyendo o reproduciendo? Si el λόγος nos pone en el mundo como hombres, ¿Qué son las personas que no lo pueden detener? ¿No-hombres? ¿Sub-hombres?

Así empieza la problemática latino americana: ¿Quién somos? ¿Cuál es nuestro filosofar? ¿Existe un pensamiento propio y auténtico latinoamericano?

Para responder a esos cuestionamientos y alcanzar una libertad cultural, social y del pensamiento, Zea (1986, p.17) propone una emancipación mental, donde se buscaría recurrir a nuevas percepciones de cultura externa que aquí alcanzó su máxima expresión.

Odonne (1986, p. 223 *apud* Zea, 1986) apunta que, aún que en el pasado tuviésemos nuestras propias expresiones culturales, literarias e ideológicas, estas aún serían modelos estéticos provenientes de Europa, o al menos se presentarían como referencia a este origen.

En meados del siglo XIX, el hombre latinoamericano encuentra inspiración en Europa y empieza el movimiento Romancista en América, buscando una identidad literaria, política y cultural. En ese momento histórico se empiezan a abrir los espacios para una posible emancipación mental, siendo posible cuestionar también sobre la posibilidad de una filosofía latinoamericana, pero inspirada en la filosofía occidental, a partir de Juan Bautista AlberdÍ, escritor argentino y activista liberal.

Eso resuelta en fracaso, visto que a pesar de los intentos, los latinoamericanos siguieron siendo lo que eran, y por eso siendo aún más explorados cultural y económicamente por Europa y Estados Unidos. La amputación había dejado marcar profundas.

Creando, ahora sí, un humanismo híbrido, lo que era, con lo que era extraño a éste, ser. Arrancando raíces y levantando utopías. Adoptando instituciones europeas en cuerpos que no se ajustaban a ellas. Bellas y utópicas constituciones republicanas, en pueblos que aún no asimilaban el duro despotismo ibero, ni las virtudes que necesariamente habían hecho de él una de las más importantes etapas de la historia universal, la historia del hombre. (Zea, 1969, p. 17)

Al hacer un breve análisis de las primeras manifestaciones de la literatura latinoamericana, por ejemplo, se tiene una percepción de lo que afirma Odonne: Había un foco en los personajes semisalvajes (los indígenas) y blancos heroes (los europeos), una realidad que, según Zea, (1986, p. 228) va perdiendo fuerza en el siglo XX y abriendo espacio para expresiones culturales y artísticas *nuestras*, como la Semana de Arte Moderna de 1930, en Brasil. En ese período, Oswald de Andrade, empieza una literatura basada en el nacionalismo, sin influencia externas, europeas, como se puede verificar en el *Manifiesto Pau-Brasil*, publicado en el *Correio da Manhã*, en 18 de marzo de 1924, donde el autor enfatiza un nacionalismo puro y auténtico dentro de las diversas expresiones, como el arte, la ciencia, la cultura y la filosofía, yendo en contramano a todos los padrones europeos y planteando la semilla de la liberación.

A poesia existe nos fatos. Os casebres de açafão e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos.

O Carnaval no Rio é o acontecimento religioso da raça. Pau-Brasil. Wagner submerge ante os cordões de Botafogo. Bárbaro e nosso. A formação étnica rica. Riqueza vegetal. O minério. A cozinha. O vatapá, o ouro e a dança.

Toda a história bandeirante e a história comercial do Brasil. O lado doutor, o lado citações, o lado autores conhecidos. Comovente. Rui Barbosa: uma cartola na Senegâmbia. Tudo revertendo em riqueza. A riqueza dos bailes e das frases feitas. Negras de Jockey. Odaliscas no Catumbi. Falar difícil.

O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos. O Império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos o gavião de penacho.

A nunca exportação de poesia. A poesia anda oculta nos cipós maliciosos da sabedoria. Nas lianas da saudade universitária.

Mas houve um estouro nos aprendimentos. Os homens que sabiam tudo se deformaram como borrachas sopradas. Rebentaram.

A volta à especialização. Filósofos fazendo filosofia, críticos, crítica, donas de casa tratando de cozinha.

A Poesia para os poetas. Alegria dos que não sabem e descobrem.

Tinha havido a inversão de tudo, a invasão de tudo : o teatro de tese e a luta no palco entre morais e imorais. A tese deve ser decidida em guerra de sociólogos, de homens de lei, gordos e dourados como Corpus Juris.

Ágil o teatro, filho do saltimbanco. Ágil e ilógico. Ágil o romance, nascido da invenção. Ágil a poesia.

A poesia Pau-Brasil. Ágil e cândida. Como uma criança.

Uma sugestão de Blaise Cendrars : – Tendes as locomotivas cheias, ides partir. Um negro gira a manivela do desvio rotativo em que estais. O menor descuido vos fará partir na direção oposta ao vosso destino.

Contra o gabinetismo, a prática culta da vida. Engenheiros em vez de juristas, perdidos como chineses na genealogia das idéias.

A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.

Não há luta na terra de vocações acadêmicas. Há só fardas. Os futuristas e os outros.

Uma única luta – a luta pelo caminho. Dividamos: Poesia de importação. E a Poesia Pau-Brasil, de exportação. (...)

(...) Apenas brasileiros de nossa época. O necessário de química, de mecânica, de economia e de balística. Tudo digerido. Sem meeting cultural. Práticos. Experimentais. Poetas. Sem reminiscências livrescas. Sem comparações de apoio. Sem pesquisa etimológica. Sem ontologia.

Bárbaros, crédulos, pitorescos e meigos. Leitores de jornais. Pau-Brasil. A floresta e a escola. O Museu Nacional. A cozinha, o minério e a dança. A vegetação. Pau-Brasil.

Esas inquietudes nacionalistas del siglo XX en América, van ganando más fuerza y embasamiento en la década de 60, donde empiezan a surgir expresiones auténticas americanas no solo en la literatura y política, pero también en la Filosofía, con un mirar crítico en relación a la construcción de su línea histórica, bien como la posibilidad de su originalidad o no.

Un nacionalismo distinto del que surgiera inspirado en el romanticismo del siglo XIX. Un nacionalismo que buscará en sus pueblos lo que la nueva filosofía buscará en los individuos. Un modo de ser propio, un modo de ser que no tiene por qué ser semejante al de otros pueblos. Un modo de ser que, en la medida en que se afiance, se fortalezca, escapará a la

enajenación, a los nuevos coloniajes, a la situación de subdesarrollo, a la infrahumanidad como expresión de subordinación. (Zea, 1969, p. 6)

Ese movimiento más acerrado en la filosofía empezó en 1968, cuando el filósofo y educador peruano Augusto Salazar Bondy escribe su libro: *Existe una filosofía de nuestra América?* A partir de ese cuestionamiento, filósofos latinoamericanos empiezan a reunirse y preocuparse más con la posibilidad de una filosofía desde el Sur.

En esta obra que marca el inicio del pensamiento de la liberación, Bondy sustentó que aunque *nuestra*, aún sería una filosofía imitativa, por cuenta de la dominación que América Latina ha sido sometida desde el período colonial hasta el imperialismo norteamericano, el autor apunta, con más énfasis en el primer capítulo, diversos motivos por los cuáles *Nuestro filosofar* no puede ser auténtico.

Queremos llamar la atención ahora sobre otro rasgo histórico que tiene mucha repercusión en la estructura y sentido de nuestro pensamiento : se trata del hecho de que la filosofía ha comenzado entre nosotros desde cero, es decir, sin apoyo en una tradición intelectual vernácula, pues el pensar indígena no fue incorporado al proceso de la filosofía hispanoamericana . Ésta tiene así el carácter de un árbol trasplantado , no de una planta que surgiera de la conjunción de factores propicia a un brote original y vigoroso de pensamiento. Frente al respaldo con que la filosofía cuenta en Europa , apoyada como está sobre una larga evolución del pensamiento y de la cultura tradicionales, en Hispanoamérica no ha encontrado ningún apoyo de la comunidad histórica básica, del fondo popular del espíritu de nuestros pueblos, y vive de la tradición europea , que le es, en este sentido, extraña. (Bondy, 1968, p. 27)

En 1969, Leopoldo Zea, filósofo y ensayista Mexicano, lanza su libro como respuesta y propuesta de diálogo con Bondy, partiendo de una perspectiva distinta, Zea cree en un pensamiento original y auténtico, a partir de una consciencia histórica, económica, social y cultural, sin borrar el pasado colonial, pero aprendiendo con él a buscar el camino de lo que (no) somos. Según Zea (1969. p.24), simplemente filosofar, y a partir de nuestras propias reflexiones, será una filosofía natural y no más *original, sin discriminación alguna*. Es decir, al practicar el pensamiento desde dentro, desde nuestro contexto, nuestros problemas y reflexiones, no estaremos más dentro de esa línea ténue entre el auténtico y la imitación. Será entonces, una filosofía simplemente natural y *Nuestra*.

El diálogo entre Bondy (1968) y Zea (1969) a partir de sus obras fomentaron debates entre filósofos americanistas, esos promovieron encuentros filosóficos para discutir la problemática latinoamericana que había sido puesta en evidencia.

Fueron tres eventos importantes en Argentina, en el año de 1971, donde se reunieron filósofos como Enrique Dussel, Rodolfo Kush, Juan Carlos Scanonne, Horacio Cerutti entre otros preocupados en crear un camino filosófico hasta la autenticidad. En ese contexto surgen las primeras obras sobre la Filosofía de la Liberación, en respuesta a las cuestiones levantadas por Bondy (1968), visto que esa vertiente responde a Bondy en la medida que propone una filosofía de la praxis libertadora, esa vertiente veremos más adelante en nuestro trabajo.

Finalizando nuestra introducción, es importante aclarar que este trabajo visa promover una reflexión sobre la situación actual de la Filosofía latinoamericana, pues en nuestros tiempos el área de la Filosofía y las Ciencias Humanas vienen perdiendo prestigio por parte de la sociedad, consecuencia del alejamiento de esas áreas en los currículos y cursos de América, facilitando el silencio de los discursos y pensamientos críticos propios, bien como el grito de la ignorancia y verdades únicas.

Luego, será hecho un análisis sobre *Parâmetros Curriculares Nacionais* y materiales didácticos brasileños, con una mirada especial sobre la Filosofía, volcados hacia los aspectos latinoamericanos, dialogando con Enrique Dussel y Paulo Freire en el contexto educacional libertador.

A partir de ahora, volvemos al principio. Empezemos por las utopías. Parafraseando Rodolfo Kush, mergullemos en los caminos hasta una “América Profunda”.

## 1. LEOPOLDO ZEA. UTOPIA NECESARIA

En este capítulo trataremos del concepto de λόγος para Leopoldo Zea y la relación de ese concepto con la construcción de la teoría sobre la esencia del *hombre* y de la (no) esencia de los *subhombres*, descritos así por el positivismo filosófico, lo cuál Zea lo presenta y pone en debate.

El concepto de Hombre fue largamente discutido dentro de la Historia de la filosofía, sirvió como base para discusiones sobre esclavitud, poder, ser, dominios y exterminios. Nos fijaremos en el discurso de Zea sobre la relación del concepto de *Hombre* con la problemática de Ser y No ser digno de la palabra.

En su libro, *Filosofía Americana como filosofía sin más*, escrito en 1969, que fue ofrecido como respuesta a las cuestiones de Bondy (1968), algunas descritas en nuestra introducción, Zea crea un camino teórico hasta su defensa por una originalidad del pensamiento, una originalidad no entendida como lo inédito, pero como una perspectiva original sobre un contexto determinado. Exploremos.

En nuestra historia, algunas marcas que han quedado, permean las discusiones sobre nuestra humanidad, hay que volver hacia atrás y acordarnos que hubo un mestizaje de razas, un mestizaje duro, violento y concedido, es decir, era posible unirse sexualmente, mezclarse en sangre y cuerpo, pero manteniendo cuarentena en relación a la humanidad de los nativos. El poder del cristianismo estaba en paralelo al poder de los colonizadores. Las ganas por el progreso y exploración, atropellaron y borrarón todo que había antes, no solo ocultando historias, culturas y pensamientos, como poniéndolos como *Subhombres*, *subdesarrollados*, una fase de la historia, que según los dominadores, debería ser superada.

Los españoles, con sus caballos, sus espadas y lanzas, empezaron a practicar crueldades extrañas, entraban en las villas, burgos y aldeas, no preservaban ni los niños, hombres viejos, mujeres embarazadas y les abrían el vientre, haciéndolas en trocitos como si estuvieran golpeando corderos cerrados en su redil. Hacían apuestas sobre quien, de un golpe de espada, abriría un hombre por la mitad, o quien, más hábilmente, de uno solo golpe, le abriría la cabeza. (Las Casas, 1552 [1996], p. 30)

Justificados por la religión y motivados principalmente por el oro y poder, matar, esclavizar y dominar eran acciones practicadas sin pudor, pues creían que en una tierra sin ley, reglas o estructura social, como al contrario, eran acostumbrados los europeos en su sistema, se estaba permitido cometer barbaries. El hombre europeo viviendo en su mayor capacidad de ambición, ganancia y culto al poder, propagando la homogeneidad cultural, silenciamiento de saberes, discursos y verdades universales. En ese contexto no se consideraban los derechos de los nativos, tampoco sus valores.

Por muchas otras fuerzas, violencias, vejaciones que les hacían, los indios empezaron a entender que aquellos hombres no venían del cielo. Y algunos escondían sus comidas, sus mujeres, hijos, otros huían para los montes para alejarse de gente de tan duros y terribles costumbres. (Las Casas, 1552 [2010], p. 499)

Bartolomé de Las Casas Y Sepúlveda se enfrentaron en un embate filosófico en las Controversias de Valladolid, en el siglo XVI, espacio donde fue juzgada y analizada la problemática de la dominación en América. Un embate que fue una espécime de presagio de nuestro futuro crítico filosófico de la modernidad. El debate provocó un mirar más profundo de nuestra historia y levantó la cuestión si los americanos tenían o no una esencia.

Las Casas, en su ida misionaria a América, en 1510, tuvo contacto con los nativos, lo que oportunizó preguntarse sobre la práctica de la esclavitud en aquel contexto, principalmente en el año de 1511 con el pronunciamiento de Antonio de Montesinos sobre la dignidad de los indígenas.

Las torturas y violencias le llamaron atención, visto que divergían del cristianismo, determinado por el poder de la época. En este período, Las Casas aún mantenía su posición favorable a la esclavitud, pero cuestionaba la forma como era conducida. Para él, los nativos serían aspirantes de alma y humanidad, y el catequismo sería entonces el camino a su salvación.

Con el intuito de defender la posible humanidad de los nativos, Las Casas traba un enfrentamiento largo con Sepúlveda, ese, distintamente de Bartolomé, no tuvo ningún contacto o experiencia con los nativos, basando sus teorías en el Cristianismo, en el contexto político-económico y haciendo una relectura de Aristóteles.

Ese enfrentamiento gana fuerza a la medida que Las Casas describe las crueldades cometidas por los señores, descripción esta, que de tan fuerte y absurda, hizo con que muchos creyesen ser invenciones de Bartolomé. Su discurso, se convirtió en denuncia.

Los españoles no van a las Indias movidos por el zelo de la fe, tampoco por el honor a Dios, ni para socurrir y adelantar la salvación del próximo, ni tampoco para servir a su Rey como siempre se orgullan de decir sob falsos pretextos; es la avaréza y ambición que para allí los arrasta a fin de dominar perpetuamente sobre los indígenas, como tiranos e diablos, deseando que les sean dados como animales. Esto, hablando en un lemguaje bien plano y redondo, no es otra cosa sino despojar los Reyes de Castilla de todo ese país del cual se apoderan ellos mismos, tiranizando y usurpando la soberanía Real. (Las Casas,1552 [2010], p.123)

No nos fijaremos aquí en las teorías de Las Casas tampoco las de Sepúlveda, pero nos valeremos de ellas para entender el proceso a lo cual nos llevó hasta acá, la filosofía latinoamericana.

Ese embate entre Las Casas y Sepúlveda no tuvo un fin, o un resultado donde se afirmaba o no la posibilidad de una esencia de los nativos de América, pero el embate propició otros fomentos sobre tal problemática, incluso discusiones y leyes acerca de los derechos de los indígenas, pero también ha dejado marcas en la construcción histórica de la Filosofía, basados en Sepúlveda, que siempre fue más reticente en relación a la justificación de la dignidade y humanidad indígena, siguiendo una línea, no inedita, pero Aristotélica, los *nuevos Filósofos* de 1700, construyeron sus teorías poniendo al lado América y todo lo que era considerado marginal, fuera del centro, donde estaban los *Hombres* que no necesitaban de justificación para serlos.

Buffon, de Pauw y el mismo Hegel, cumbre de la nueva filosofía, mantienen la cuarentena sobre los hombres de esta América, extendiéndola a los supuestos hombres de otros continentes, Asia, África, Oceanía, esto es, hacia donde ha llegado el poder del hombre que se considera el Hombre por excelencia y exige, en nombre de esta creencia, la justificación de la humanidad de otros hombres. Una justificación a la que tendrán que someterse no sólo los indígenas sino todos los nacidos posteriormente en esta América. La discriminación que dentro del orbe cristiano plantea Sepúlveda se transforma en una gigantesca discriminación planetaria. (Zea, 1969, p.2)

América es el país del porvenir. En tiempos futuros se mostrará su importancia histórica, acaso en 'la lucha entre América del Norte y América del Sur. Es un país de nostalgia para los que estaban hastiados del museo histórico de la vieja Europa. América debe apartarse del suelo en que, hasta hoy, se ha desarrollado la historia universal. Lo que hasta ahora acontece allí no es más que el eco del viejo mundo y el reflejo de ajena vida. (Hegel *apud* Zea, 1969, p. 9)

Leopoldo Zea (1969) trae a luz su primera crítica más cerrada en relación a la línea histórica filosófica, con duras críticas a la generación de 1700, Filosofía del progreso, que se basaba en las teorías de Sepúlveda, poniendo al margen los latinoamericanos híbridos y mezclados y toda su capacidad de producir ideas.

Nada hizo el positivismo para cambiar nuestra relación de subordinación al modelo que nos inspiraba, como nada hará la nueva lógica para que termine nuestra situación de subdesarrollo, sino enajenarnos, una vez más, pensando que la palabra, sin la acción que la acompañe, bastará para cambiar nuestra situación. (Zea, 1969, p.19)

Eses embates filosóficos trabados desde Las Casas y Sepúlveda sobre los conceptos de humanidad y λόγος, nos trayeron hasta aquí, con una construcción incompleta de la historia de la Filosofía, visto que en ese contexto, no hubo espacio para las teorías nuestras.

Salazar Bondy Y Leopoldo Zea intentan rescatar lo nuestro en la década de 60, montando un rompecabezas con piezas por mitad, los cuestionamientos de derecho al λόγος y a la Filosofía siguen, pero en ese contexto más conscientes sobre su historia de dominación y ahogamiento cultural. Acá, la esclavitud física y racial teóricamente ya fueron superadas. Pero, ¿superamos la esclavitud del pensamiento?

El indagamiento sobre *Hombres o No Hombres*, alcanza una nueva fase, y a ella se acrescentan otras preguntas: ¿Somos Progreso o Retroceso? ¿Bárbaros o civiles? ¿Europeos o Indígenas? Y en este ejercicio de preguntar y (re)preguntar esta la esencia de nuestro filosofar. Una Filosofía que irá al encuentro de nuestra humanidad.

Negación del pasado y, con el pasado, negación de la cultura heredada de la Colonia, para ser otro distinto de lo que se ha sido. A la emancipación política de las metrópolis ibéricas ha de seguir la emancipación mental. Esto es, el deshacerse de todo pasado, de los hábitos y costumbres que alejaron a los latinoamericanos de la verdadera humanidad, de la verdadera cultura, que les hicieron caer en la infrahumanidad. (Zea, 1969, p. 4)

En este contexto Zea (1969) empieza su teoría sobre un posible camino hasta una originalidad filosófica. Una originalidad vinculada a nuestros sistemas. Un filosofar original, no porque busca alejarse de la imitación de los padrones europeos, pero porque los asimila con la percepción desde dentro.

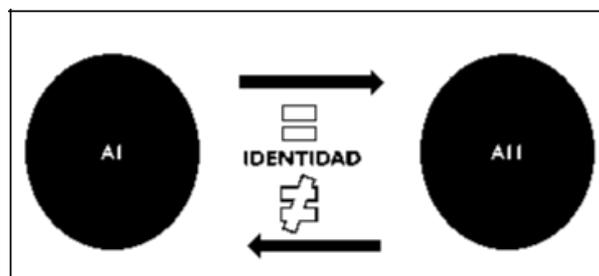
Las filosofías desarrolladas en Europa, ni siempre ineditas o precursoras de nuevos sistemas filosóficos, buscaban otros moldes de pensamiento y reflexión acerca de ellos mismos, es decir, buscaban nuevas posibles respuestas y soluciones para los problemas del mundo a partir de sus propias perspectivas. En esta práctica sutil de filosofar internamente sobre lo externo, se encuentra la autenticidad. Poner lo suyo en el otro, buscando volver a su propio contexto, extrañando y por eso mismo, asimilando y creando nuevas herramientas para construcción del Filosofar.

Para Platón filosofar era producto de la admiración, entendiendo ésta como extrañeza, ante algo que resultaba fuera de lo que era cotidiano al hombre. Por ello, el filósofo no descansaba hasta poder resolver el problema que le planteaba dicha extrañeza, hasta que la cotidianizaba; o bien transformaba lo cotidiano buscando cambiar situaciones que ya le eran extrañas por anacrónicas, y que sólo podrían dejar de ser si las comprendía, esto es, si las asimilaba a las nuevas circunstancias. (Zea, 1969, p.10)

Al aproximarnos ese proceso de extrañamiento y asimilación a la *Ciencia de la Lógica* Hegeliana (1812), podemos analizar los siguientes efectos:

Para Hegel, a1 no depende de a2, son distintos y autónomos, pero mantienen una cierta relación, conectados por un *también*, que los vincula exteriormente por la relatividad. No habiendo oposición, pero relación. En un proceso de negación, diferenciación, suprasunción y identidad.

**Ilustração 1: Gráfico Lógica Hegeliana**



**Gráfico de la autora (2018)**

A diferença tem ambos os momentos, identidade e diferença: assim, ambos são um ser posto, determinidade. Porém, dentro desse ser posto, cada um é *relação consigo mesmo*. Um, a identidade, é imediatamente, ele mesmo, o momento da reflexão dentro de si, a diferença refletida. A diferença, na medida em que ela tem dois momentos desse tipo, que são, eles mesmos, as reflexões dentro de si, é a *diversidade*. (Hegel, 2017, p. 63)

Aplicando esa lógica a la formación de la filosofía latinoamericana, se puede concluir que la esencia de nuestro pensamiento se encuentra en la negación y diferenciación de lo que no somos. Al relacionarnos en negación con la Filosofía Clásica, no la excluimos, tampoco nos oponemos a ella, pero la diferenciamos, negamos y encontramos ahí, nuestra esencia e identidad que será compuesta por la diversidad.

Para Zea (1969, p.11) se trata, por lo tanto, de una filosofía diversa, no más preocupada por la influencia de la Filosofía Clásica, pero interesada su espíritu cuestionador, que llevó a grandes teorías universales, invitando y por eso mismo provocando la reflexión desde nuestra América, sobre cuestiones trabadas a lo largo del tiempo por muchos pensadores en diversos contextos y países.

Eso no significa excluir o poner al lado el sistema filosófico europeo, o todo lo que fue producido hasta hoy, pero sí, diferenciarlo, negarlo y asimilarlo a nuestra realidad. El auténtico se encuentra en la originalidad e individualidad de todo pensamiento.

Así habrá de emanar la filosofía de nuestra América. Las filosofías realizadas, las emanadas de una cierta circunstancia, de los problemas de una cierta realidad, pueden de alguna forma servir a la solución de los problemas de otra realidad, dar luces sobre la misma, aunque las soluciones que ofrezcan no sean necesariamente las mismas. Tomar, seleccionar, elegir esta o aquella solución filosófica para ayudar a resolver la propia no implica renunciar a esa forma de originalidad que nos ha enseñado Europa. La filosofía cristiana no deja de ser cristiana, esto es, adecuada para enfrentarse a los problemas de la fe y la religión porque un Agustín de Hipona haya encontrado apoyo en la filosofía de Platón, o porque un Tomás de Aquino haya creado la escolástica apoyándose en la filosofía aristotélica. (Zea, 1969, p.10)

La inspiración teórica la cual muchos filósofos tuvieron a partir de otros pensadores, no fue motivo para invalidación de sus teorías, tampoco para ponerlos como *subhombres* o aspirantes a Filósofos. La práctica filosófica de cuestionar bajo sus propias condiciones y contexto, abrió camino a la autenticidad del pensamiento, que al ser adaptado a su propio contexto, se convierte en Filosofía de Liberación,

posibilitando una asunción conciente de sí, en el ámbito, historico-cultural, político y económico.

Las Filosofías del Occidente ni siempre consiguieron responder o ser asimiladas por latinoamérica, visto que nuestra historia compleja, bien como nuestra formación de identidad diversa, nuestras manifestaciones religiosas divergentes y cultura mista, nos impedían de aplicar teorías que se ajustaban perfectamente a otros sistemas y organizaciones sociales.

América empezó a buscar por teorías filosóficas más prácticas, que estaban en sintonía con el desarrollo de nuestra historia, visto que en el siglo XIX buscábamos independizarnos de los impérios europeos.

El conquistado y dominado encuentra su humanidad sintiendo y resistiendo la humanidad expansiva del conquistador y dominador. En este sentido, la cultura occidental y, con la cultura, la filosofía occidental, han dado a los dominados conciencia de su humanidad. Los latinoamericanos ayer, al iniciar su independencia frente al Imperio ibérico, reclamaron su derecho a ser libres y a ser considerados como hombres entre hombres, enarbolando la filosofía de la Ilustración, la filosofía que hablaba de la igualdad de todos los hombres. Como ahora enarbolan el marxismo, también criatura de la filosofía occidental. Y con Latinoamérica lo hacen otros pueblos no occidentales, reclamando, también, sus derechos a la libertad, a la independencia no sólo po-lítica sino económica, y lo hacen en nombre del hombre, de la humanidad concreta y desenajenada de que habla Marx. Latinoamericanos, asiáticos y africanos hablan, no como ecos, no como reflejos de ajenas vidas, sino a nombre propio, reclamando al Occidente los valores que su filosofía ha presentado como universales. (Zea, 1969, p.14)

Este es un proceso de adopción y adaptación, es decir, basarse en los planteamientos filosóficos occidentales, para adaptar y asimilar a nuestra realidad. Utilizando el pasado de dependencia, bien como sus consecuencias, para buscar superar el ayer colonial, por un hoy conciente, libre y original. Creando así, espacio para toda y cualquier expresión del *Hombre* de aquí. No más *Subhombre*, que además de su independización política, pudo emanciparse mentalmente.

La expresión original y auténtica debe estar vinculada a nuestra conciencia emancipada, y a partir de ella, se podrá hacer Filosofía, produciendo ideas sobre toda humanidad bajo nuestro contexto, es decir, la originalidad filosófica está más allá de un pensamiento cerrado sob el contexto latinoamericano, al practicar filosofía original se ultrapasan las fronteras, y se piensa desde dentro hacia fuera, justamente lo inverso que teníamos derecho a hacer.

Practicar lo original es fomentar la posibilidad de discutir el nuestro y otros contextos, huyendo de extremismos, creando sistemas filosóficos a partir de la perspectiva de un hombre con un pasado colonial y un presente emancipado.

Lo importante es filosofar, pura y simplemente filosofar. Esto es, enfrentarse racionalmente a los problemas que nos plantea la realidad, buscando a tales problemas la solución más amplia y adecuada. El filósofo ha pretendido siempre, o al menos lo había pretendido, alcanzar una solución eterna y universal de una vez y para siempre, aunque éste haya sido un esfuerzo inútil; inútil pero necesario. El afán inútil de ser Dios, del que habla Jean-Paul Sartre. Pero un afán que forma parte de lo propiamente humano. (Zea, 1969, p. 17)

Un percance dentro de este proceso, es fornecer herramientas para que esta filosofía alcance su máxima expresión, partiendo de la creación de una técnica para la práctica deste nuevo filosofar.

La técnica defendida por Zea (1969, p.18) estará basada en la realidad, una herramienta social que permita al hombre recononorse o no dentro de su identidad, percibir y conocer su entorno económico, político, histórico, cultural para a partir de ahí empezar a cuestionar, reflexionar y apuntar caminos para sí y para el mundo.

Hay que saber "cómo se hace", para el día en que nuestros pueblos puedan hacer lo que otros vienen haciendo. Pero todo ello sin olvidar la otra dimensión de la filosofía, la que habla del "para qué se hace", del porqué y el cómo es posible. No está reñida la adquisición de un instrumental técnico preciso, ni de una filosofía como lógica rigurosa que permita esta precisión, con la búsqueda de una filosofía que nos dé razón, no ya de nuestra capacidad como hombres, que por serio tiene que ser semejante a la de otros hombres, sino, también, de la enajenación que nos hace aceptar ser simples instrumentos, como lo es esa ciencia rigurosa, al servicio de los hombres y pueblos que han alcanzado la supremacía planetaria. Una filosofía que nos haga conscientes de nuestra situación como hombres entre hombres, como pueblos entre pueblos. Una filosofía que nos muestre cómo esa ciencia rigurosa, esa lógica precisa, esa técnica originada en ella, puede también estar a nuestro servicio; puede, también, ofrecernos el *confort*, el modo de vida, que ya se hace posible en otros pueblos. (Zea, 1969, p.18)

Por lo tanto, la filosofía original, depende de un despertar que contribuya desde aquí y originalmente para otros sistemas. Pensar y producir sobre ética, lógica, razón, Dios entre otras cuestiones universales bajo un mirar interno.

Pero, otro desafío es el camino hasta este ideal de construcción crítica de nuestra identidad, una identidad que no habrá que ponerse, pero contraponerse. La suprasunción del ser frente a un no-ser.

Nessa perspectiva, podemos fazer uma síntese, descrevendo o que a identidade - tudo isso vale, igualmente, para a diferença - *não* é e o que a identidade é.

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (Silva, 2003, p.8)

"Sou brasileiro" - ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. (...)

A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-ser ler: "não sou argentino", "não sou chinês", (...) neste caso, quase interminável. (Silva, 2003, p. 2)

Estamos en el *entrelugar*, una problemática sociocultural latinoamericana, nuestra formación de pueblo carga una complejidad desde las raíces. Pensar América es lidiar con conceptos divergentes que se cruzan a todo instante, como homogeneidad y diversidad, inferioridad e igualdad, colonia y decolonialidad, tradición y globalización. La unidad latinoamericana idealizada, se vacía de sentido frente a este escenario multicultural.

Las diferencias que componen la diversidad del mundo son inagotables. Se torna fundamental, entonces, echar luz en la tensión entre igualdad formal y desigualdad real que empuja las diferencias a la integración(...) Como resaltan Freire e Boaventura Santos, las desigualdades surgen exactamente de asimetrías de poder apoyadas en los juegos: fuerte-frágil, oprimido-opresor, superior-inferior, capital-trabajo (...) Asociado a estas relaciones duales, se sitúan el fetichismo de las mercancías y la diferenciación identitaria desigual, que tienen como consecuencias el sexismo, racismo, limpiezas étnicas, dominación y consumismo. (Cortes y Moreira *in* Bonfim y Tasat, 2015, p.141)

La angustia de la permanencia en el *entrelugar* y del pertenecimiento de dos mundos fue descrita por Zea en 1969 y una escritora española que en 1985 hace mención al emigrante poniéndolo, en ese contexto, en paralelo a la problemática del mestizo.

En todo emigrante existen dos posibles actitudes vitales: una la de considerar su experiencia como aventura pasajera, vivir mental y emocionalmente en la patria de origen, cultivando su nostalgia, y definir la realidad presente por comparación con el mundo que se ha dejado; la otra es vivir el presente tal como viene dado, proyectarlo en el futuro, cortar raíces y dominar nostalgias, sumergirse en la nueva cultura, aprenderla y asimilarla. El drama muy personal del emigrante reside en el hecho de que casi nunca es posible esa elección en términos absolutos y, al igual que el mestizo, se siente parte de dos mundos sin integrarse por completo en uno de ellos con exclusión del otro. (Del Castillo *in* De Lara, 1985)

Un hombre montado sobre dos mundos: el que deja y, que al dejar, ya no le pertenece; y un nuevo mundo, con su propia historia, pero con una historia que no siente suya, que tampoco le pertenece, en todo caso un mundo en el que la historia se inicia con él mismo. (Zea, 1969, p.25)

Somos compuestos por una formación racial y cultural mistas. Seguimos hasta la actualidad con una crisis en nuestra formación de identidad, que está cada vez más ahogada en cultura norteamericana. Nuestras referencias son múltiples y divergentes.

¿Somos el extranjerismo lingüístico, nuestra crisis económica y social o el rostro de nuestras propias raíces?

**Fotografía 2: Grafite de Kobra em São Paulo**



**Fonte: Site oficial Eduardo Kobra**

**Fotografía 2: Grafite- Todos Somos Um-Rio de Janeiro-2016**



**Fonte: Site oficial Eduardo Kobra**

Nuestro filosofar exige, por lo tanto, sensibilidad frente a la realidad, es necesario volcar las miradas al popular, y todo lo que se expresa dentro de ese contexto. Está en el popular, el pensamiento, la cultura, los ritos mezclados. El entrelugar.

Al aproximarnos al popular, nos alejamos de la técnica académica formal filosófica, que ni siempre contempla nuestro sistema, y encontramos la esencia de nuestra filosofía: Nuestra propia realidad.

Pero también existe otro aspecto de la filosofía, igualmente contemporánea, en la que esa tradición no sólo no resulta extraña sino en la que hasta podemos considerarnos, si no adelantados, sí insertos en una preocupación que también ha sido o es de la filosofía occidental. Una preocupación que en algunas expresiones de esta filosofía se presenta enmascarada, a través de un sistema metafísico, pero que en nuestros días se ha expresado con toda claridad. La expresión que se da en lo que el existencialismo francés ha llamado filosofía *engagée*, comprometida. Nuestra filosofía, si lo vemos desde este aspecto, resultaría una filosofía comprometida con su realidad. Y, por comprometida, poco o nada preocupada por ajustarse a los cánones de la estricta filosofía; pura y simplemente se pensaba, se filosofaba. Esto es, se enfrentaba a la realidad tratando de resolver los urgentes problemas que ésta le planteaba. (Zea, 1969, p. 21)

Al analizar grupos indígenas de nuestra América, se puede percibir una organización, no solo social, como mística, es decir, ellos organizan y categorizan conceptos, como la muerte, la vida, la espiritualidad desde sus perspectivas. Eso es, parafraseando Zea, *filosofía como filosofía sin más*. Cuando hablan sobre la tierra, los dioses, las curas, las relaciones, hablan bajo su realidad para sí y para un externo, que no les dió derecho a un reconocimiento filosófico.

Nezahualcóyotl fue un filósofo azteca de 1400 (pre-colombiano), que hizo filosofía desde su realidad, fue arquitecto, guerrero, príncipe, rey, aprendió la doctrina y sabiduría chichimeca-tolteca, preocupándose en dejar un legado a su pueblo. El λόγος.

En sus versos, escribía sobre la belleza de su tierra, sobre la finitud del hombre (temática recurrente en su poesía) y la importancia de las palabras, de nuestros cantos. Lo que se puede percibir en su poema: Un recuerdo que dejo.

¿Con qué he de irme?  
 ¿Nada dejaré en pos de mi sobre la tierra?  
 ¿Cómo ha de actuar mi corazón?  
 ¿Acaso en vano venimos a vivir,

a brotar sobre la tierra?  
 Dejemos al menos flores  
 Dejemos al menos cantos

El legado filosófico, cultural, bien como las tradiciones y lenguajes de nuestros primeros pueblos, además de haber sido borrados por los conquistadores, fueron olvidados en las reescrituras de la historia. Toda expresión, historia y tradición de nuestros nativos quedó guardada en el submundo.

Volver al profundo hoyo donde empieza nuestra historia es compromiso para rescatar nuestra identidad y λόγος, y a partir de ahí, elaborar una técnica filosófica más crítica y humana acerca de nosotros mismos y el mundo. Volver al inicio para construir el pensamiento en el proceso, no con un fin, pero comprometido con el caminar, un caminar más justo, libre y auténtico.

Ouvi os cantos, a voz, os murúrios dos MBYA Guaranis. Eles me transportaram para a fonte das palavras. Me levaram para os ancestrais, para os fósseis linguísticos, lá onde se misturaram as primeiras formas, as primeiras vozes: a voz das águas, do sol, das crianças, dos pássaros, das árvores, das rãs... Passei quase duas horas deitado nos meus inícios, nos inícios dos cantos do homem. (Manoel de Barros, 2006)

Voltarnos a la esencia de nuestra historia y formación de identidad, no generará un resultado milagroso de tomada de conciencia y practica real de filosofia original, pero servirá como herramienta para para alcanzar una posible expresión auténtica, bien como una relación crítica y conciente con filosofías externas, no las tomando como padrones, pero adaptándolas a nuestra realidad.

Así, pues, la originalidad que tanto pareciera preocuparnos, lo mismo en el campo de la cultura que en el de la filosofía, no se alcanzará si nuestro empeño se enfoca hacia la creación de sistemas metafísicos que no sean el resultado de una necesidad vital, el respaldo ideológico de una acción, tal y como lo han sido los sistemas de la filosofía occidental; o bien hacia la asimilación de una filosofía como técnica científica, si la misma carece de los elementos que le permitan, como sucede en el mundo occidental, hacer de la teoría una *praxis* a su servicio. (Zea, 1969, p.22)

### 1.1. La utopía encuentra el camino a la praxis

A partir de la conciencia sobre el pertenecimiento del latinoamericano en el todo, en el universal, toda experiencia, externa, interna, asimilada o inedita será herramienta de cambio y camino para la liberación.

Todo lo que fue producido en el occidente será simplemente herramienta que recibirá sentido a través del uso conciente y propio latinoamericano, y a partir de ahí empezamos a marcar espacio en la línea histórica de la filosofía, concientes del alcance universal de nuestros pensamientos. Es José Ortega y Gasset nos pone en esa línea:

Y será precisamente un hispano, José Ortega y Gasset, el que abra para la filosofía latinoamericana las puertas del historicismo. Las puertas de una filosofía que darán al latinoamericano conciencia de los alcances de su filosofar, o pensamiento. La conciencia de una filosofía que, no por empezar en un determinado hombre, un hombre concreto, como todo filosofar, no por ello deja de ser filosofía y los temas tratados temas filosóficos. (Zea, 1969, p.26)

Nuestra originalidad camina en paralelo al descubrimiento del hombre de América, no aquél hecho a fuerzas por los europeos, pero un descubrimiento propio, de sí, que al contestar sus raíces crea una crisis identitaria y cultural que será base de nuestro filosofar e inspiración para otros contextos y crisis. En un movimiento de salir de sí para sí mismo.

Según Zea (1969, p.27) nuestra crisis de conciencia, crisis del propio y todo hombre, genera posibilidades, creaciones, acciones y movimiento, ya la crisis europea genera lo opuesto: limitación. Así la pone en conflicto con todo el discurso que siempre hizo al hombre latinoamericano, visto por el occidente como subhombre y de conciencia limitada.

El hombre latinoamericano al hacer el mismo ejercicio de comparación con el occidente, ve en esa situación una identidad, ambos pasan por períodos de crisis de conciencia, lo que le da esperanza de alcanzar valor filosófico e histórico como lo que siempre fue atribuido a la filosofía occidental.

El europeo se conocía como hombre entre hombres al saber de sus limitaciones; el latinoamericano también se sentiría como hombre entre hombres, con esa humanidad a la que no podían serle ajenas ninguna de las posibilidades que habían hecho posible una civilización y una cultura

como la occidental. Por caminos aparentemente opuestos, el hombre occidental y el no occidental se encontrarán. (Zea, 1969, p. 27)

La entrada de la Filosofía latinoamericana al historicismo, ayudará para su validación, si estuviera vinculada con su tiempo, historia, lugar y contexto de años de oscuridad impuesta.

Al reconocer nuestro lugar en la historia de la filosofía , se podrá aclarar que aunque los pensamientos de aquí fueron por veces imitaciones, cambiemos aquí por inspiraciones europeas, cada expresión nuestra partió de un punto histórico nuestro, y por eso, original.

Los latinoamericanos vueltos ya sobre sí mismos tratarán no sólo de saberse en un determinado horizonte de historia sino también como hombres, como los actores concretos de esa historia, como los que sufren la situación o circunstancia que los determina, personaliza, individualiza. (Zea, 1969, p.29)

Esa búsqueda por originilidad o un lugar en la línea histórica filosófica puede convertirse en una larga esperanza sobre la validación de nuestro filosofar y por consecuencia un alejamiento de lo auténtico, bien como apertura de espacio para más dominio y exploración. Para no caer en el hoyo de las utopías inalcanzables, es necesario filosofar a partir de una práctica libertadora, que rescate las culturas precolombinas, las tradiciones orales, promoviendo un reencuentro histórico de nuestro pasado, pues para Zea, es a través de la historia que llegaremos al contexto decolonial. Mirar solamente a nuestro presente es peligroso, nuestra formación auténtica exige un mirar crítico hacia atrás.

Sólo la acción podrá sacar al latinoamericano del empantanamiento de una esperanza que nunca se hace presente. "La riqueza del continente americano -dice Mayz Vallenilla-, sus grandes fuentes de energía y potencial humano, la situación privilegiada de su territorio para albergar el desarrollo de la humanidad, bien pueden trocarse imprevistamente en signos negativos. Es un error vivir soñando en América como 'reino del futuro'. El futuro puede hacer que América resulte un botín apetecido para cualquier imperialismo, y, bajo tal hegemonía, su suelo y su habitante podrían transformarse en simples materias primas para el funcionamiento de una gran factoría colonial. Su única función consistiría entonces en servir de fuente de sustento para colmar las necesidades de otros pueblos. El vivir de vanas esperanzas debe ser completado con este arrebatado de temor." El hombre de esta América, situado en una dimensión de expectativa, debe hacer de ella una meta a lograr; pero encaminada por una acción que evite el desengaño, que prevenga la posibilidad de su desvío. (Zea, 1969, p. 30).

Desviar el desengaño es participar de la cultura e historia universal no más como subordinados o ecos de Europa, pero como concientes e constructores de nuestra propia historia. Tener Europa como ejemplo solamente en el ámbito de su capacidad de tomada de conciencia de su propia realidad.

La contribución de América a la historia de las ideas, se dará justamente en el momento en que encuentre a sí misma, no oponiéndose a la filosofía del occidente, pero uniéndose a ella, incluyéndose en un mismo contexto de originalidad.

Una filosofía que habrá de culminar no en una ontología sino en una filosofía de la historia en la que pueda saberse de la forma original, en el sentido de origen, en la que se sitúa el hombre de América en relación con la acción que en la historia han realizado otros hombres, otros pueblos, otras naciones. Saberse original no es saberse distinto sino como uno entre otros, como par entre pares, como semejante entre semejantes, hombre entre hombres. Unido el afán de universalidad con el afán de ser original en esta forma de universalidad. (Zea, 1969, p. 31)

El contexto del universal solamente será posible y alcanzable al americano a la medida que se despierta en el occidente un sentimiento de crisis, dejando de ser símbolo de excelencia de originalidad, abriendo espacio a Latino América de percibirse original, capaz y auténtica dentro de su propia realidad.

El camino hasta nuestra expresión auténtica exige una desnudez, sacar a fuera lo viejo y conocido y sumergirse en el profundo de sí. Desnudos somos iguales. El desnudo es la verdad universal. Sin máscaras y adornos. Desnudos en nuestra soledad de ser.

El poeta mexicano Octavio Paz ha expresado este encuentro de soledades. La soledad de un Camus, expresión del europeo de la posguerra, es la misma soledad del hombre que en América sufre y lucha por hacerse comprender, sufre y lucha porque le reconozcan una humanidad de la que se sabe expresión. "Estamos al fin solos -dice Octavio Paz-. Como todos los hombres. Como ellos vivimos el mundo de la violencia, de la simulación y del ninguneo; el de la soledad cerrada, que si nos defiende nos oprime y que al ocultarnos nos desfigura y mutila. Si nos arrancamos esas máscaras, si nos abrimos, si, en fin, nos afrontamos, empezamos a vivir y pensar de verdad. Nos aguardan una desnudez y un desamparo. Allí, en la soledad abierta, nos espera también la trascendencia: las manos de otros solitarios. Somos, por primera vez en nuestra historia, contemporáneos de todos los hombres. (Zea, 1969, p. 32)

Y al percibirse desnudo, universal e igual, tanto el hombre occidental cuanto el latinoamericano se ponen en el mundo. E ese momento se convierte en conciencia que dará apertura para originalidad y validez de todo y cualquier hombre,

como hombre sin más, poniendo en juego cuestiones importantes a ser superadas, como el dominio cultural, histórico y económico, que en un contexto de igualdad no hace sentido algún.

La Filosofía empieza ahí un gran papel, de aclarar tales hechos a todos hombres, promoviendo cambios de pensamientos importantes para movimientos de liberación en América.

El hombre occidental, por su lado, en función de la soledad y sufrimientos a que sus propias acciones le condujeron, tropezará, también, con el hombre. Ya no consigo mismo, ya que si de algo estaba seguro este hombre era de su humanidad, sino con la humanidad de los otros hombres. Más que encontrar, podemos decir, tropieza. Un doloroso tropiezo que le hace reconocer en otros rostros, en otras pieles, a hombres no menos hombres que él. (Zea, 1969, p. 33)

Siendo hombre como hombre sin más, se abre espacio a una práctica filosófica de hecho auténtica y real, que estará preocupada, y por eso mismo vinculada, al contexto que estamos inseridos. Siendo un pensamiento relacionado, como afirma Enrique Dussel, a un giro decolonial.

Aprofundemos en el próximo capítulo, sobre el legado dusseliano a la práctica filosófica de liberación *a partir y para* el latinoamericano.

## 2. ENRIQUE DUSSEL: LA PRÁCTICA LIBERTADORA

Enrique Dussel, filósofo argentino, actualmente profesor en la Universidad Nacional Autónoma de México, es hoy una de las mayores referencias en Filosofía y ética de la liberación, sigue el legado filosófico de Leopoldo Zea y los demás filósofos precursores de la filosofía latinoamericana, proponiendo una praxis libertadora, apuntando caminos y posibilidades, a partir de un giro decolonial. Aprofundemos.

En 1977, el autor escribe la obra *Filosofía de la Liberación*, en donde propone una reflexión crítica frente a la historia universal y exclusividad filosófica europea. Dedicó esta obra al margen y todo que se expresa en sus entrañas, pero también la dedica al centro y todo que en él se rebela.

La filosofía, patrimonio exclusivo del Mediterráneo, desde los griegos, y en la edad moderna sólo europea, comienza por primera vez su proceso de mundialización real. Por ello, este marco teórico filosófico o conjunto de simples tesis para permitir pensar de un cierto modo, quisiera iniciar un diálogo mundial de la filosofía. Parte, es evidente, de la periferia, pero usa todavía el lenguaje del centro. No puede ser de otra manera, como el esclavo que habla la lengua del señor cuando se rebela, o la mujer que se expresa sin saberlo dentro de la ideología machista cuando se libera. Filosofía de la liberación, filosofía postmoderna, popular, feminista, de la juventud, de los oprimidos, de los condenados de la tierra, condenados del mundo y de la historia. (Dussel, 1977, p. 10)

Los espacios ocupados en la tierra, además de estaren geográficamente distribuidos, son también espacios políticos, para Dussel (1977, p. 11) hay diferencia entre nacer en Nueva York y nacer en Chiapas, porque todo está vinculado a un contexto de poder. A los que nacen al margen de la tierra y del sistema económico dominante, están duramente condenados a la muerte de su autonomía y originalidad, porque la dependencia no abre espacio a toda y cualquier expresión libre de vida.

Según el autor (1977, p. 11), la filosofía de la liberación se sitúa en el espacio postmoderno, visto que busca hacer una crítica y rompimiento a la modernidad y su legado filosófico dominante, que interpretaba el margen como salvajes, irracionales y por eso mismo, simplemente instrumentos de dominio.

Dussel (1997, p. 15), nos apunta otra perspectiva de margen, visto que para él la filosofía siempre surgió en este espacio, porque ella es en esencia pura

reflexión de una determinada realidad y contexto frente a un determinado centro, hasta mismo el pensar medieval, que según el autor, surgió en las fronteras del império.

Desde la periferia política, porque dominados o coloniales, desde la periferia económica, porque colonos, desde la periferia geopolítica, porque necesitados de los ejércitos del centro, apareció el pensamiento presocrático en la actual Turquía o en el sur de Italia y no en Grecia. El pensar medieval emerge desde las fronteras del imperio; los padres griegos son periféricos, e igualmente los latinos. Ya en el renacimiento carolingio la renovación viene desde la periférica Irlanda. De la periférica Francia surge un Descartes, y desde la lejana Königsberg irrumpe Kant. (Dussel, 1977, p. 15)

La capacidad, defendida por Dussel, de los sujetos del margen producir filosofía pura y verdadera, está estrictamente relacionada al hecho, de no haber ninguna relación con el poder. Sin las interferencias políticas o económicas, es simplemente un pensamiento puro y auténtico.

Nada tienen que ocultar. ¿Cómo habrían de ocultar la dominación si la sufren? ¿Cómo sería su filosofía una ontología ideológica si su praxis es de liberación ante el centro que combaten? La inteligencia filosófica nunca es tan verídica, límpida, tan precisa como cuando parte de la opresión y no tiene ningún privilegio que defender, porque no tiene ninguno. (Dussel, 1977, p. 16)

La filosofía de la liberación dusseliana estará preocupada por lo tanto, con el rescate de los espacios y voces de los oprimidos, basándose en su contexto y realidad, negando y denunciando los discursos filosóficos e ideológicos de la esfera del *“no-ser*. Esa filosofía, por lo tanto, empieza a partir del positivo. *Ser*.

Siendo así, las expresiones filosóficas latinoamericanas hasta mediados de los años 70, están dentro de una perspectiva colonial, visto que reproducían discursos que dialogaban con la esfera del *no-ser*, pues aún no habían rompido con padrones eurocéntricos, convirtiéndose en imitaciones o repeticiones filosóficas del centro.

Aunque las producciones filosóficas partiesen de los grandes centros de estudios de América, sus producciones correspondían a las demandas académicas europeas, siendo de acuerdo con Dussel (1977, p. 22) una segunda escolástica hispánica, formando también alumnos-discípulos castrados académicamente.

En el siglo XVIII, la cultura barroca jesuita, con sus imponentes reducciones de indios (las más famosas en el Paraguay), dió pasos importantes en

filosofía, física, matemática, política. Empero, nunca superó la imitación, y el proceso fue doblemente ideológico: por una parte, por ser ya ideológico en Europa, y, por otra, por repetirse en la periferia ocultando la dominación que se sufría. (Dussel, 1977, p. 22)

Esa realidad académica perduró por mucho tiempo, los alumnos empezaron a interesarse a estudiar en los centros europeos, donde se discutía la situación del margen desde el centro, cuando estos estudiantes volvían a sus tierras latinas, reproducían los discursos aprendidos, olvidándose incluso que estaban refiriéndose a sí mismos, y por eso mismo, los intentos internos filosóficos se debilitaron y se convirtieron en silencio o reproducción externa, valorando aún más los clásicos maestros europeos y sus teorías.

Pero los filósofos coloniales de la periferia repiten una visión que les es extraña, que no es la propia: se ven desde el centro como no-ser, nada, y enseñan a sus discípulos, que todavía son algo (por cuanto son analfabetas de los alfabetas que se les quiere imponer), que en verdad nada son; que son como nadas ambulantes de la historia. Cuando han terminado sus estudios (como alumnos que todavía eran algo, porque eran incultos de la filosofía europea), terminan como sus maestros coloniales por desaparecer del mapa (geopolíticamente no son, filosóficamente tampoco). Esta triste ideología con el nombre de filosofía, es la que todavía es enseñada en la mayoría de los centros filosóficos de la periferia por la mayoría de sus profesores. (Dussel, 1977, p. 24)

La filosofía de la liberación, por lo tanto, exige una praxis revolucionaria, para romper justamente con ese sistema académico dominante que por mucho tiempo fabricó nuevos viejos pensamientos. Dussel apunta algunos caminos posibles.

Para ello es necesario destituir al ser de su pretendida fundamentalidad eterna y divina; negar la religión fetichista; mostrar a la ontología como la ideología de las ideologías; desenmascarar los funcionalismos, sean estructuralistas, lógico-cientificistas o matematizantes, que al pretender que la razón no puede criticar dialécticamente el todo, lo afirma por más analíticamente que critiquen u operativicen sus partes; describir el sentido de la praxis de liberación que sólo abstractamente vislumbraron los críticos post-hegelianos de izquierda europeos y que sólo la praxis de los actuales pueblos oprimidos de la periferia, los trabajadores asalariados ante el capital, de la mujer violada por el machismo y del hijo domesticado pueden en realidad revelarnos. (Dussel, 1977, p. 27)

Dussel (1977, p. 27) presenta esos caminos descritos anteriormente hacia la liberación, pero trae un concepto que para él, es clave para alcanzarla. La *epifanía*<sup>2</sup>. El autor pone el concepto de epifanía en opuesto al concepto de fenomenología, pues entiende que, al tratarse del sujeto oprimido, nada estará puesto o será entendido como fenómeno, pero se tratará siempre de una revelación, una trascendencia y, por eso mismo, epifanía.

Pero, para que haya una revelación, la esfera de esa filosofía deberá ser otra, distinta de la occidental, que se basaba en las experiencias del hombre y de la naturaleza. La filosofía latinoamericana auténtica, deberá partir de otros puntos: Hombre-hombre, dominado-dominador, centro-periferia, buscando aproximar extremos, para que se pueda aparecer, convertirse en luz a partir del otro, asumiendo los riesgos de la proximidad con un otro externo y dominante, pero visando una comunidad de hombres, vinculados por algo común, la libertad de ser.

Además de la libertad, lo que será considerado común a los hombres es su origen, que empieza a partir del útero de una mujer y sigue vinculado a ella durante la amamentación, es decir, primero nos relacionamos con nosotros mismos, después con la naturaleza, está esencialmente en nosotros la igualdad, volvemos al capítulo anterior, al concepto *desnudos*, porque así, somos iguales, y esta debe ser la esencia de nuestra preocupación filosófica.

Dussel (1977, p.32) trae esa teoría en su obra cuando afirma que la misma boca que succiona no ha lanzado discursos, insultos o bendiciones; no ha mordido al que odia, ni ha besado a su amada o amado. Es la inmediatez anterior a toda lejanía, a toda cultura, a todo trabajo. Es decir, es necesario aproximarnos al origen, a nuestras raíces comunes.

Anterior al mundo está el pueblo; anterior al ser está la realidad del otro; anterior a toda anterioridad está la responsabilidad por el débil, por el que todavía no es, que tiene el que procrea hombres nuevos (los padres) o sistemas nuevos (los héroes y los maestros liberadores). Rostro-a-rostro el hijo-madre en el mamar; sexo-a-sexo el varón- mujer en el amor; codo-a-codo los hermanos en la asamblea donde se decide el destino de la patria; palabra-oído del maestro-discípulo en el aprendizaje del vivir... proximidad es la palabra que expresa la esencia del hombre, su plenitud primera (arqueológica) y última (escatológica), experiencia cuya memoria moviliza al

---

<sup>2</sup> La epifanía entendida por Dussel en la perspectiva de la liberación: Epifanía: la revelación (o apocalíptica) del otro por su rostro, que no es un mero fenómeno o manifestación, presencia, sino epifenómeno, vicario, huella o rastro del ausente, del misterio, de un más allá que lo presente. La ontología (fenomenología) deja lugar a la metafísica (epifanía apocalíptica del otro). (Dussel, 1977, p. 72)

hombre en sus más profundas entrañas y sus proyectos más lejanos, magnánimos.(...)La proximidad es la raíz de la praxis y el punto de partida de toda responsabilidad por el otro. Sólo el que ha vivido la proximidad en la justicia y la alegría toma a cargo su responsabilidad por el pobre, al que desea en la proximidad de los iguales. (Dussel, 1977, p. 33)

Es a partir del otro que se podrá percibirse en el mundo, en esa outredad estará nuestro reflejo, al percibirmos un reflejo ausente, un nada o nadie reflexionado , un *-no-ser-* , ahí estará nuestra tomada de conciencia, nuestra percepción de sí, nuestra epifanía. Y es a partir de ese nada y ausente que surgirán nuevas perspectivas y nuevos sistemas.

En cuanto otro incondicionado, exterior, el otro como otro consiste en un no-ser. Más allá del horizonte del ser, el otro es el bárbaro (que no es hombre para Aristóteles), o la mujer en la sociedad machista (que es castrada para Freud), o el huérfano que nada es y todo lo debe aprender (como el Emilio de Rousseau). Por cuanto no es, en cuanto alteridad de la totalidad, igualmente puede decirse que es nada. De la nada es que aparecen los nuevos sistemas; nuevos en sentido metafísico, radical. Berdiaeff indica que los griegos pensaron el problema del movimiento pero ni sospecharon la cuestión de la novedad. (Dussel, 1977, p. 61)

El *no-ser* se convierte en *ser*, asumiendo su identidad a partir de la nada y por eso mismo, es libre, siendo así, un sujeto que no está vinculado al capital o a cualquier sistema dominante, justamente porque le ha sido negado este espacio.

Según Dussel (1977, p. 62) se dará a partir del inculto, analfabeto, trabajador, bárbaro y nulo, el surgimiento de la historia de lo nuevo, una historia distinta, que será contada por vías de ese otro que expresa, diz, y que deberá ser validada a partir de un único criterio: El de saber que se trata de otra alma humana, que puede mentir, engañar, persuadir o decir la verdad, o sea, tocar otra alma humana deberá ser un acto de fé.

Lo que me revela no tiene otro criterio de certeza que la realidad misma del otro como otro. No se acepta lo que me revela ni por la evidencia de su contenido, ni por ser cierto. Se lo acepta porque detrás de su palabra se encuentra la realidad misma de alguien, inmediatamente, abierto y expuesto en una apertura metafísica en relación a la cual la apertura ontológica al mundo es una lejana imitación. Revelar es exponerse al traumatismo, como el que abre su camisa ante el pelotón de fusilamiento. Creer es arrojarse al vacío porque el otro ha afirmado que en el fondo del abismo hay agua y no se corre peligro. Relación metafísica por excelencia, proximidad, revelación, fe, racionalidad histórica suprema, humana. La fe en el otro, lejos de ser un fideísmo pequeño burgués o elitista, no es sólo la posición del héroe, de la vanguardia ante el pueblo, sino que es la posición del mismo pueblo, ante sí mismo; como expresa Castro cuando dice que el pueblo debe tener fe, "cuando crea suficientemente en sí mismo". (Dussel, 1977, p. 63)

Esa outredad referida hasta aquí, que está fuera del sistema, también comparte su humanidad con aquellos que lo administran, porque también el burgués y opresor es víctima y esclavo de una coyuntura mayor, pero su humanidad en esencia es la misma de todo hombre.

Superar el sistema dominante, el capitalismo y toda su marca de exploración, tanto en el explorador, que cumple un papel político y social, cuanto en el explorado que sirve de mero instrumento, es liberación. Esa, por lo tanto, será alcanzada cuando la humanidad trascender sus papeles sociales, y percibir sencillamente el otro como otro, y no como parte de algo, dominante-dominado.

La tensión metafísica de un momento del sistema lanzada hacia la exterioridad, hacia el otro como otro, la denominaremos pulsión de alteridad. Esta pulsión, deseo, amor de justicia real, es como el huracán que destruye los muros, abre la brecha en la frontera ontológica y se vuelca torrencialmente en la exterioridad. La metafísica no sólo se juega en la fe ante la palabra interpelante sino en la pulsión que moviliza, transforma, subvierte la realidad misma. Metafísica es saber pensar el trabajador no-objetivado todavía en su producto o ya expulsado (pauper) como el "más allá" del ser del capital, como la posible -y ya real en el pueblo- "asociación de hombres libres". (Dussel, 1977, p.65)

La libertad del hombre está por lo tanto vinculada al derecho de ser otro, de ser distinto y hombre de su propio centro, contexto historico-cultural, se desvinculando al contexto idealizado e impuesto por los europeos y todo su legado dominante, que nada más busca sino una alienación del otro para ascensión de sí.

El dominador, al relacionarse con otro distinto, necesita verlo como cosa, engranaje, instrumento de un sistema a lo cual hace parte, y para que alcance suceso en su intento, reduce el otro en su dignidad, atribuyéndolo el valor de utilidad, pero como cosa, no como gente.

El rostro del campesino, expulsado del campo empobrecido, suplicante, es negado como el rostro de alguien y es interpretado como un asalariado más, subsumido realmente, materialmente, como un accesorio conciente maquínico. La máquina, el robot, el "rostro material" del capital ha hecho del "rostro del hombre" un instrumento de sí mismo. (Dussel, 1977, p. 72)

La posibilidad para romper con esa estructura vertical de uno sobre el otro, estará en el momento que uno no solo vea, pero perciba y sienta al otro como alguien orgánico y libre, a través del respeto con el distinto que se presenta perante

él, su historia, su piel, su voz, buscando escucharlo sin la influencia de ruidos externos, pero oyendo solo y exclusivamente su Λόγος, como palabra sin más.

Eso si daría según Dussel (1977, p. 73) no por la conciencia moral, pero sí por la conciencia ética, entendida por él como la capacidad que se tiene de escuchar la voz del otro, palabra transontológica que irrumpe desde más allá del sistema vigente. Esa conciencia anda de manos dadas con la responsabilidad de uno con el otro, cuando no lo conozco, no lo escucho, no mantengo ninguna relación, el otro se convierte para mí en silencio y ausencia. Pero, cuando lo escucho, abro espacio a una relación que nunca más será la misma, por que al escucharlo, me convierto automáticamente en responsable y ciente de este sujeto, entrando así en su mundo y espacio marginalizado, me despegando del centro al cual pertenezco, tomando conciencia del sistema totalizante que estamos todos inseridos, sea como dominadores o dominados, ambos víctimas de esa gran, compleja e injusta estructura.

La responsabilidad por el pobre, el exterior al sistema, expone al hombre justo a los ataques del sistema que se siente atacado por su gratuidad, disfuncionalidad, apertura, exposición. Por ello, con lógica implacable, la totalidad persigue a los que testimonian en su responsabilidad por el oprimido la necesidad de un orden nuevo. La responsabilidad es obsesión por el otro; es religación con su exterioridad; es exponerse al traumatismo, a la prisión, a la muerte. El héroe de la liberación (y no el de la patria antigua o conquistadora), antihéroe del sistema, avanza su vida y la pone en juego. Responsabilidad es así valentía suprema, fortaleza incorruptible, auténtica clarividencia de la estructura de la totalidad, sabiduría. (Dussel, 1977, p. 78)

La tomada de conciencia del dominador a partir del grito del dominado, en ese proceso de liberación, abre espacio al rompimiento del sistema que impera y por eso mismo, genera el caos del orden, denunciando la muerte del sistema antes mismo de su muerte, visto que el sistema que se agota, solo llega a su fin cuando ya no corresponde a su realidad. El caos es agónico, genera miedo e incertezas, pero solamente a partir de la muerte de un sistema se podrá nacer un nuevo, con una mirada más humana y justa frente a todo y cualquier ser humano.

De pronto la vidriosa mirada del instrumento se transforma en mirada interpelante. Pero no es la mirada que objetiva al que mira (como en la descripción sartreana), sino la mirada que personaliza al que se dirige; es la mirada que responsabiliza por la liberación del mismo rostro que se expone al rechazo pero que exige justicia. Es mirada interpelante que promueve la

misericordia, la justicia, la rebelión, la revolución, la liberación. (Dussel, 1977, p. 81)

Teniendo en vista lo dicho hasta aquí, reflexionemos: ¿Cómo llegar en el momento de la tomada de conciencia de ambos lados, dominador y dominado? ¿Cómo provocar la epifanía en los oprimidos? ¿Cómo alcanzar esa mirada de misericordia y justicia que lleva al caos necesario?

Dussel a partir de su análisis filosófica sobre América, nos apunta muchos caminos, uno de ellos tendrá mayor foco en esta pesquisa, será la *Pedagógica*. Para el autor (1977, p. 106), el sistema pedagógico, político o social, educa igualmente dentro del êthos social, pero además tiene instituciones (desde las antiguas escuelas de los amautas del imperio inca o la de los sacerdotes en el antiguo Egipto). El sistema de escolaridad es hoy uno de lo más importantes para la formación del hombre, es decir, la cuestión pedagógica se hace importante al tener el poder de promover liberación o, por el contrario, atender a las demandas del sistema, perpetuando la alienación. Por eso es necesario pensar la educación en América, para que pueda ser herramienta y camino hacia las epifanías y libertación.

En ese momento Enrique Dussel se acuerda de Paulo Freire, que propone un camino de libertad a partir de una práctica pedagógica comunitaria, preocupada con la formación crítica del sujeto, a partir de un maestro que será solamente mediador en ese proceso, respetando y oyendo lo que surge desde dentro de las comunidades periféricas. Ambos, Dussel y Freire creen en la esencia auténtica de la esfera popular, y en todo que allí se expresa.

Debe ser el trabajador revolucionario de la cultura, hombre de pueblo sin dejar el pueblo pero con conciencia crítica, el que conduzca al mismo pueblo a su afirmación cultural. Hasta que no se logre formar en la misma praxis la conciencia crítica de líderes populares, toda educación será elitista, dominadora. El êthos de la liberación pedagógica exige al maestro saber oír en el silencio con respecto a la juventud, al pueblo. Sólo del discipulado paciente y entusiasta del propio maestro podrá emerger el juicio adecuado de la realidad en la que se encuentra el pueblo. El discípulo, juventud y pueblo admirarán igualmente al maestro que en su vida, en su convivencia, en su humildad y servicio entrega la conciencia crítica para afirmar los valores ya existentes en la juventud y el pueblo. Actitud de colaboración, convergente, movilizadora, organizativa, creadora. La veracidad antiideológica es la actitud fundamental pedagógica: descubrimiento de los engaños del sistema, negación o destrucción de lo que dicho sistema ha introyectado en el pueblo, construcción afirmativa de la exterioridad cultural. (Dussel, 1977, p. 112)

La cultura popular se manifiesta desde dentro y para dentro, no mantiene vínculo con la exterioridad sistémica, es reflejo auténtico de la realidad de los oprimidos del margen. Está en ella, toda esfera histórica, folklórica, cultural, tradicional y literaria del pueblo, desempeñando un papel fundamental en relación a la construcción de identidad de los sujetos, bien como, denunciando la (des)construcción continua de identidad, hecha por la máquina del sistema dominante cultural de rostro blanco e idioma inglés.

Tal cultura popular tiene una fuerza política destacada, visto que se da en pequeñas comunidades, que buscan liberación y espacio en la totalidad social. La pedagógica presente en estas comunidades está basada en un espíritu colectivo y dinámico, que se adapta constantemente a la realidad contextual de cada lugar, pues entiende que la cultura es siempre inacabada, flexible y expresión libre.

La revolución cultural de liberación debe partir y debe efectuarla el pueblo y desde su cultura popular. Dicha cultura posee los símbolos, los valores, los usos, las tradiciones de sabiduría, la memoria de compromisos históricos; conoce sus enemigos, sus amigos, sus aliados. La cultura popular, lejos de ser una cultura menor, es el núcleo más incontaminado e irradiativo de resistencia del oprimido contra el opresor. (Dussel, 1977, p. 116)

Esa práctica cultural popular deberá, para que sea de hecho auténtica y revolucionaria, partir de un maestro, entendido aquí como guía, que estará también dentro de un contexto del margen y que a partir de su epifanía, buscará alertar a los demás oprimidos sobre sus posiciones indignas frente al sistema vigente, creando una exterioridad afirmativa sobre sus propias manifestaciones históricas-culturales, asumiendo los riesgos y consecuencias de caminar libremente al revés de los caminos dominantes y autoritarios previamente establecidos a todo el pueblo. Dussel (1977, p. 117) afirma sobre las consecuencias, que esta tarea de alarma es hoy, en la periferia, riesgo de muerte, porque es el hombre crítico, en cuanto que anuncia un futuro más justo, el primero en ser eliminado, asesinado, encarcelado: es el testimonio de lo que adviene. Pero, aunque los riesgos sean brutos y salvajes, enfrentarlos es de hecho revolucionario y solamente a partir de ahí se podrá vencer las utopías y alcanzar la liberación. Sobre el coraje revolucionario y necesario, podemos nos valer de las palabras del poeta Galeano, donde habla sobre el poder del miedo imperando sobre todo, menos sobre nuestra esencia e identidad.

No lograron convertirnos en ellos - me escribió el Cacho El Kadri. Corrían ya los últimos tiempos de las dictaduras militares en Argentina y Uruguay. Habíamos comido miedo al desayuno, miedo al almuerzo y a la cena, miedo; pero no habían logrado convertirnos en ellos. (Galeano, 1991, p. 254)

## 2.1. El antifetichismo como acto revolucionario de liberación

La práctica antifetichista estará basada en la denuncia y renuncia a toda divinización del sistema, de la religión, del capital y culturas dominantes, es decir, una práctica, que no estará preocupada con las teorías sobre si hay un Dios, donde está, o a cuál Dios nosotros debemos recurrir, pero porque Europa y demás centros de poder, se convierten en divindades, incuestionables, seguidas y adoradas, que casi literalmente, como en un ritual, ofrecen nuestro pueblo y toda su esencia libre, en cambio de más ascensión, garantía de espacio y poder.

El fetichismo del dinero ha venido a lanzar de un codazo a todos los otros dioses del altar del centro, y es adorado cuidadosamente por las grandes potencias cultas, democráticas, gordas de tanto consumir. En su altar se inmolaron los indios en las minas de oro, los negros esclavos, los asiáticos coloniales, la mujer como operadora del lujo inútil y vagina contractual como diría Esther Vilar, el hijo como mercado potencial de mercancías innecesarias. Marx dice que "el ateísmo en cuanto negación de carencia de esencialidad no tiene ya más sentido, pues el ateísmo es una negación del dios (fetichismo), y afirma mediante esta negación, la existencia del hombre", del pobre, del oprimido. (Dussel, 1977, p. 115)

Caminar hacia el antifetichismo es, por lo tanto, aceptar la condición de nada, de *no-ser*, para así, autoafirmarse como *ser*. Porque el nada, es libre de cualquier condicionamiento sistémico, y distintamente del divino, es flexible, dinámico y justo.

Para Dussel (1977, p. 116) el antifetichismo es negación de la negación de la Exterioridad. La afirmación de la Exterioridad absoluta es cerrar el camino a una futura tautológica negación de la afirmación liberadora, es el único y necesario camino hacia la liberación.

En esta obra, Dussel usa como ejemplo, a la esfera de la *fiesta*, que distintamente a los dominadores, la de los oprimidos es siempre fiesta de liberación, porque no presta homenajes a ninguna divinidad, o se convierte en fecha pública del calendario. Es celebración de sí, del otro, de la libertad, y por eso mismo, antifetichista.

La fiesta de la liberación de los pueblos que cantan, bailan, corren, saltan, exhaltan en alegría, son las fiestas de la salida de la prisión de la opresión. La fiesta política de los hermanos que crean la patria nueva; la fiesta erótica de la pareja que encuentra el orgasmo plenificante en el mutuo servicio desenajenante; la fiesta pedagógica de los jóvenes de la rebelión juvenil, cuando pareciera que ya tocan con la mano un mundo más justo, más humano en el cual puedan entrar sin ser reprimidos. Esa fiesta, la fiesta que ahora festeja Nicaragua, el 19 de Julio de 1979, bajo la conducción del FSLN, es fiesta de liberación. No se trata de la fiesta que simplemente pone un paréntesis dominical al trabajo de la semana. No es el juego de naipes que en su apragmidad nos hace vivir un como cielo en la tierra, sin responsabilidades ni justicia. Ese juego de la puesta entre paréntesis (Einklammerung) es fenomenológico; es el juego del circo, de los payasos que alegran otros y lloran bajo la máscara su soledad y angustia. Esta es la fiesta de los dominadores; querrían poder olvidarse de la vida cotidiana porque, aunque aparentan ser los triunfadores, saben que todo es ficticio, fetiche. (Dussel, 1977, p. 128)

Y ahí volvemos a la proximidad con el otro, el encuentro cara a cara, la desnudez, la responsabilidad con la palabra de aquél perante a mí. La celebración de hermanos, como un pacto de igualdad y hermandad. Estará en la proximidad, por lo tanto, la posibilidad de habla y principalmente de escucha, rompiendo muros y lejanías, atribuyendo sentido a la vida, a través del signo, de la comunicación.

La proximidad, entonces, llega a constituir físicamente al otro; proximidad que en el nivel erótico, político o pedagógico reactualizará por el orgasmo, la alegría, el entusiasmo, la relación primera y última que alienta toda la vida humana y su función semiótica. La poíesis semiótica ¿qué es sino el restablecer de alguna manera la proximidad? (Dussel, 1977, p. 142)

La fiesta de todos hermanos, está en la esfera del popular, que aunque garantiza la proximidad y por eso mismo, el dialogo y el derecho a la palabra, es una cultura silenciada y oprimida dentro del sistema totalizante, lo que impera son las expresiones culturales que atienden a la demanda del gran sistema, invadiendo las casas de todos, por vías de la comunicación televisiva y digital. No piden permiso, o no mantienen respeto ético a las culturas del margen, silenciándolas, ganando aún más espacio, justamente por hacieren parte de la cultura fetichista. En esa perspectiva, no se cuestionan los dioses.

La denuncia a este sistema alienante, viene a través de la esfera popular, artística, pedagógica. En donde se busca traer a la luz lo feo rostro de la opresión, sin maquillajes o adornos, la belleza dura de los oprimidos que no pueden comprar o

adquirir la belleza del centro, o mejor diciendo, de acuerdo con Dussel (1977, p. 145) la ideología de la belleza central.

La expresión del popular es también la expresión del real, es símbolo que grita. Cuando se encuentra conforto en Neruda, Galeano, Diego Rivera se encuentra también a sí mismo, eso es liberación.

La poesía épica popular de todos los pueblos y de todos los momentos históricos es el arte por excelencia, el originario, el que habla de lo inefable, de lo nunca contado: la gesta misma de la liberación popular. Llegará el tiempo en que la poesía de Neruda o Ernesto Cardenal se transformarán en poesía clásica (la del orden vigente) y refinada (la del orden opresor y decadente). De todas maneras, el arte popular es el arte primero, la suprema expresión de la estética. Se da en la vida cotidiana, en la música, la danza, la pintura, en el teatro... Allí están los murales de Orozco, Siqueiros o Rivera, como exposición del pueblo en su gesta revolucionaria. Es necesario formular una estética popular más allá de la publicidad y la moda, como arranque de la liberación del signo y como expresión de su coherencia real. (Dussel, 1977, p. 151)

Renunciar a lo que el sistema económico nos introyecta diariamente, es necesario para empezar una economía más justa y solidaria, es decir, una economía para el otro. Que lo perciba, respete y alimente. Que sea más democrática y atienda a los derechos de todos, por ser gente sin más. Porque en cuanto el sistema económico persista en su verticabilidad y ceguera ambiciosa, la liberación será lejana.

La económica como servicio al otro, al oprimido, construye la casa, el hogar de la erótica de la mujer liberada; construye la fábrica y la asamblea de la comunidad donde todos son gestores de sus destinos iguales en la economía política; es el que edifica la escuela, la radio y la televisión... Construyen los templos y el mundo cultural, la historia... en la justicia. "Imaginémonos -ahora- una asociación de hombres libres..." (Dussel, 1977, p. 180)

Pero, es importante resaltar que no cabe solo a la economía la tarea de repensarse y renovarse con vías de liberación, es también papel de la ciencia, que cada vez más se dedica al científicismo alejado de la humanidad necesaria para no olvidarse que debe servir a la mejoría del mundo y de las personas, también es papel de la educación, proponer un sistema educativo que responda a las demandas del hombre de aquí, en coherencia con su historia y actual contexto social. También es papel de las tecnologías que deben servir para instrumentalizar nuestro pueblo a mejorar y entender su contexto. Y también, es papel de la política y todo que de ella parte, atender a los más necesitados, buscando un equilibrio sistémico educativo,

social y cultural, libertando a todos, dominador y dominado, de la esclavitud de la ignorancia. Es decir, se hace necesaria una ciencia, humana, tecnológica, política, social, natural que responda a su propia realidad.

una ciencia humana crítica es auténticamente ciencia porque puede dar cuenta de la totalidad con una conciencia máximamente crítica posible en esta formación en la que vivimos. Sólo el que puede interpretar los fenómenos del sistema a la luz de la exterioridad puede descubrir la realidad con mayor lucidez, acuidad, profundidad. Sólo los métodos críticos, los que se constituyen en un proceso anadialéctico (desde la exterioridad, anó-, se produce el despliegue, diá-, de la comprensión de un nuevo horizonte, lógos), son hoy aptos para investigar provechosamente en favor de las naciones periféricas, de las clases populares. (Dussel, 1977, p. 197)

La filosofía de la liberación responderá a esta demanda en la medida que ponga el hombre latinoamericano en el centro de sus estudios, incluyendo orgánicamente su contexto histórico-social, evitando el discurso alejado, como mera observación de fuera, buscando dar sentido profundo y por eso mismo interno a las cuestiones de aquí.

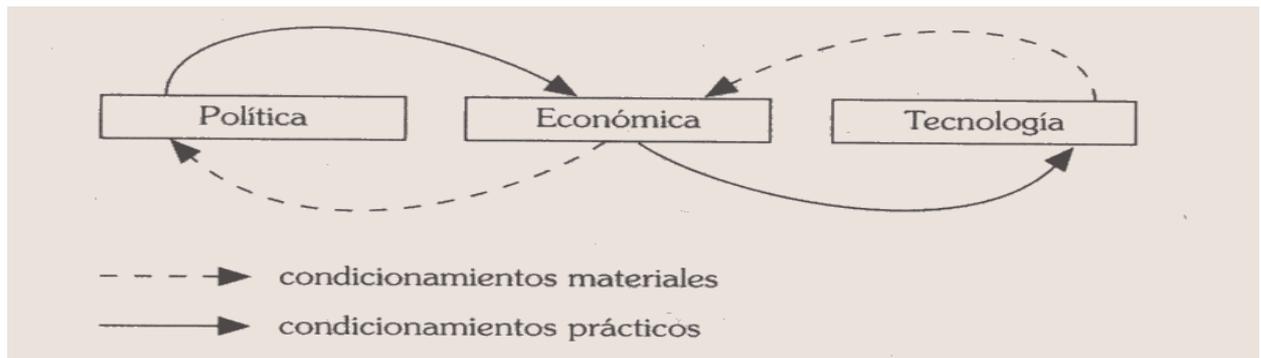
No fue por acaso que en meados de la década de 70, algunos filósofos latinoamericanos, empezaron a preocuparse con la posibilidad de una filosofía de hecho representativa de América, porque lo que se tenía ya no correspondía a la realidad y contexto social-político de la época, era necesario pensar desde aquí para encontrar respuestas a tanta inquietudes.

En contrapartida a Salazar Bondy, Dussel y otros filósofos del sur, parten de una afirmativa: Sí! Es posible un filosofar de aquí. Pero que sea una praxis filosófica jamás vista, inédita, tanto en contenido, cuanto en discurso, y que parta de lo interno, como único y posible camino a la emancipación mental, y ahí estará su novedad. Lo inédito, será pensar desde sí para sí. Siendo así, actuando a partir de su propia interpretación, y no más como interpretado, receptor y pasivo de la historia.

Dicho discurso para ser otro radicalmente, debe tener otro punto de partida, debe pensar otros temas, debe llegar a distintas conclusiones y con método diverso. Esta es la hipótesis. El presente trabajo pretende ser un bosquejo de lo que debiera ser un marco teórico filosófico provisorio primero de un tal discurso. Es decir, es necesario no sólo no ocultar sino partir de la disimetría centro-periferia, dominador-dominado, capital-trabajo, totalidad-exterioridad, y desde allí repensar todo lo pensado hasta ahora. Pero, lo que es más, pensar lo nunca pensado: el proceso mismo de liberación de los pueblos dependientes y periféricos. El tema es la misma praxis de liberación; la opción por dicha praxis es el comienzo de un protodiscurso

filosófico. La política introduce a la ética, y ésta a la filosofía. (Dussel, 1977, p. 200)

La filosofía de la liberación pasará por esferas necesarias para su alcance. Empezando por la política que basará la economía y tecnología a servicio del pueblo. Aprofundemos el método a partir del esquema propuesto por el autor:



**Ilustração 4 - Esquema 5.9.3.5 de Enrique Dussel- Filosofía de la liberación (1977)**

El punto de partida es una política ética en relación al oprimido, que busque abrir espacios geográficos y sociales para la práctica libre y auténtica de la palabra del sujeto latinoamericano, tal praxis es urgente, visto que fueron muchos siglos de silenciamiento, es necesario por lo tanto, pensar estratégicamente en lo que es más necesario y urgente hoy, para que no se pierca más tiempo en torno de discusiones y mirares ajenos. Como afirmó Dussel (1977, p.199) es necesario saber perder tiempo, del corto tiempo de la vida, en descartar los temas secundarios, los de moda, superficiales, innecesarios, los que nada tengan que ver con la liberación de los oprimidos.

Siendo así, el criterio más importante para la elección de los temas debe ser la absuelta realidad dentro de los contextos económicos, políticos y sociales, bien como saber identificar también marcas, entendidas aquí como interferencias, externas filosóficas.

Una vez elegido un tema, un hecho, puede comenzar a desplegarse un discurso preciso mostrativo a veces, demostrativo otras, y siempre crítico, para dejar esclarecida la brecha, y si fuera posible el mismo camino de la praxis liberadora(...)La realidad es siempre para la filosofía de la liberación, de manera inmediata, la praxis misma de liberación, todo lo que la impide o

promueve. Como lo más real de la realitas es la praxis, la praxis del filósofo determina su modo de plantear el problema. (Dussel, 1977, p. 200)

Es por lo tanto, esta brecha posible que nos afincaremos en el próximo capítulo, dentro de la perspectiva pedagógica buscaremos espacios en los currículos brasileños como espacios sociales y educacionales de liberación. Aprofundando el análisis del papel del maestro crítico formador de nuevos discípulos, no más discípulos, pero entes libres, críticos y autónomos, que viven y conviven en paralelo a la justicia y libertad.

La filosofía de la liberación es una operación pedagógica, desde una praxis que se establece en la proximidad maestro-discípulo, pensador-pueblo, intelectual orgánico, diría Gramsci, en el pueblo. Aunque pedagógica, es una praxis condicionada por la praxis política (y también erótica). Sin embargo, como pedagógica, su esencia es especulativa, teórica. La praxis teórica, o la acción poético intelectual esclarecedora del filósofo, se encamina a descubrir y exponer (en la exposición y el riesgo de la vida del filósofo), ante el sistema, todos los momentos negados y toda .a exterioridad sin justicia. Por ello es una pedagógica sin analécticade la liberación. 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 y predice su muerte en el acto liberador del dominado. (Dussel, 1977, p. 206)

### 3. SULEAR LA FILOSOFÍA. EL PAPEL DEL EDUCADOR

Sur, diametralmente opuesto al norte, pensemos en la importancia de las palabras descrita anteriormente en nuestra introducción. El término *nortear* se aplica en muchos contextos que visan una normalización o empadronamiento, dentro la educación, se convierte en un discurso casi fatal, tomemos nuevamente las ideas de Platón, el φάρμακον, como veneno.

Las transformaciones de la educación en Brasil, por ejemplo, acompañan también procesos y perspectivas históricas y políticas, poniendo la educación, mismo que reformulada, dentro una línea formal y eurocéntrica, visto que las raíces coloniales están arraigadas en lo profundo de nuestra identidad.

Buscar inspiración en lo externo, trayéndolo hacia dentro, visando la modernización, ampliación y mejoramiento, siempre hizo parte del proceso de la educación en América Latina, pero el encubrimiento de nuestras pedagogías y conocimientos, llegó acá junto a nuestros colonizadores siguiendo hasta la formación del mundo académico brasileño, con su epistemología científica eurocéntrica que domina hasta hoy nuestro sistema educacional.

Embora o Brasil já fosse habitado por diversos povos ameríndios antes do início da colonização, geralmente, toma-se como marco inicial do estudo da filosofia da educação no Brasil a vinda de educadores jesuítas à América portuguesa em meados do século XVI. Essa convenção se deve principalmente a dois fatores: em primeiro lugar, a filosofia dos nativos encontrava-se de tal modo imbricada com elementos míticos que é difícil reconhecê-la como filosofia no sentido estrito do termo, em segundo lugar, a diversidade cultural dos povos indígenas e a escassez de fontes sobre suas práticas pedagógicas impossibilitam a elaboração de síntese abrangentes. Muito do que se sabe sobre os costumes dos indígenas que habitavam o atual território brasileiro foi registrado por cronistas portugueses, que os descreviam conforme seu ponto de vista e seus filtros culturais. (Vasconcelos, 2017, p. 40)

Hacer el rescate de nuestras historias, filosofías es también papel del educador, en este trabajo, enfocaremos específicamente en los docentes de Filosofía, que a partir de una práctica de la liberación, encontrarán y mostrarán el camino del auténtico, pudiendo ampararse en el legado filosófico de Dussel y Freire, aprovechando los huecos, de cierto modo, positivos, dentro de los documentos educacionales actuales de Ciencias Humanas. Aprofundemos.

Dussel, al fijarse en la perspectiva de la pedagógica de la liberación, nos invita a reflexionar sobre la importancia del pensamiento de latinoamericano dentro de los procesos educativos, sobretudo en la formación docente, donde la pedagogía y la filosofía de la liberación tendrán vínculo con la teoría y la praxis, visto que no hay camino a la liberación sin una práctica autónoma y auténtica.

Son muchos los caminos y en la misma proporción, son muchos los desafíos, el primer obstáculo que la enseñanza de Filosofía en Brasil sufre, es la escasez de maestros, este hecho está estrechamente relacionado a la oscilación de las leyes educacionales, visto que en 2008, se sanciona la ley N° 11.684 que garantiza la obligatoriedad de la enseñanza de filosofía y sociología en el nivel medio, en este momento, se empieza un movimiento positivo en relación al interés por la graduación en Filosofía dentro de las universidades, pero la urgencia de maestros de Filosofía en las escuelas, propició una tercerización docente, donde maestros graduados en otras áreas, asumieron la asignatura, enflaqueciendo la valorización de las humanas, de acuerdo con el diario G1-Globo, en 2008 eran 31.118 profesores, siendo 23% con la licenciatura específica, este escenario, entre otros entres, llevó a la reforma de 2017, en que se sancionó la nueva ley N° 13.415, cayendo la obligatoriedad de la enseñanza de Filosofía, poniéndola nuevamente al margen de los currículos.

Em primeiro lugar, boa parte dos professores tem formação em outras áreas, ou sendo de Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação continuada. Isso acarreta, em geral, um uso inadequado de material didático (geralmente direcionado para a “antropologia filosófica”), mesmo quando, eventualmente, esse tem qualidade. O texto filosófico é, então, interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo: “cada um faz a sua leitura particular do conteúdo disponível, e com isso a antropologia filosófica fica descaracterizada e muito distante do tratamento conferido pela filosofia a temas como o trabalho, liberdade, moral, entre outros. A falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares comuns, a um pretense aprendizado direto do filosofar, que encobre, em verdade, bem intencionados ou meramente demagógicas “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas que acabam conduzindo à descaracterização da filosofia e da educação. (Salles; Birchal; Paschoal, p. 394)

Además de la problemática, político-educacional, hay un desafío mayor, el de enseñar filosofía dentro del contexto auténtico del hombre latinoamericano. La formación docente de Filosofía, al seguir los parámetros curriculares y otros

documentos oficiales, llevó a una formación discente filosófica de padrones externos. Trasplantamos problemas, pensamientos, caminos, que no nos representan, pero que al llegar hacia nosotros, construyen y moldean nuestra identidad. Nuestra formación filosófica, está arraigada a una línea histórica filosófica clásica, donde no hay espacio a la historia de las Filosofías del Sur.

O colonialismo, portanto, não se afirma apenas externamente através da dominação econômica, política e militar. Deita raízes em nossa subjetividade e marca a maneira como lidamos com o que é estrangeiro. No campo filosófico, a admiração ao estrangeiro (às filosofias de matrizes europeias) faz-se acompanhar pelo desconhecimento da própria história cultural e filosófica. (Jesus, 2014, p. 39 )

La realidad de los cursos de Filosofía en nuestro país está vinculada a una práctica de lectura, interpretação y renovación de los clásicos filosóficos, produciendo filosofía a partir de lo externo, dejando al lado, el aborgen latinoamericano. Cuando, raramente la Filosofía Latinoamericana encuentra espacio en los cursos, aún así, los maestros graduados, repiten en clase la vieja historia universal.

Alguns cursos superiores de filosofia incluem disciplinas de Filosofia no Brasil e/ou Filosofia Latino-americana; nesses casos, predominam Vicente Ferreira da Silva, João Cruz Costa, Sylvio Romero, Miguel Reale e a linha de "filosofia da libertação", a partir dos trabalhos de Enrique Dussel. Mas, apesar deste trabalho desenvolvido nas academias, na educação básica os professores restringem-se aos filósofos europeus. (Jesus, 2014, p.40)

La tradición filosófica vá más allá de las teorías, está también fijada en la metodología filosófica, arraigada en los textos clásicos, normalmente alejados de nuestra realidad y contexto histórico.

Palácios (2005, p. 24) *in* Jesus (2014, p. 41) afirma que cuando vino al Brasil, percibió que lo que se esperaba de un professor de filosofia no era que hiciera filosofia, pero que hablase con suprema autoridad sobre algun filósofo clásico. Esa percepción de enseñanza de Filosofía dentro de los cursos de graduación ecoa directamente dentro de las clases de enseñanza básica, donde se forma y construye la identidad del pueblo desde la base.

Es importante aclarar que no hay una prohibición oficial de la práctica de la Filosofía de la liberación, pero hay un silenciamento o olvido en relación a ella, cabe a nosotros pensar a partir de nuestros Filósofos, el motivo de este hueco en los

currículos y discursos, tomando el silenciamiento filosófico nuestro, como propio problema filosófico auténtico, es decir, Filosofía sin más.

Não existe nenhuma censura explícita contra isso, ou seja, ninguém que proíba elaborar trabalhos mais pessoais ou ensaios sobre autores nacionais, mas alguém que ousasse fazer isso seria ouvido por poucos, ou, pior ainda, assistido com distanciada ironia, e o autor considerado um diletante ou um “filósofo frouxo”. A própria “comunidade” exerce aqui o papel da censura, dispensando-a como mecanismo autoritário externo. O autoritarismo se incorporou na comunidade. Qualquer aceno para algum trabalho mais criativo e pessoal, tanto na forma quanto no conteúdo, será rápida e sumariamente desencorajado. (Cabrera *in* Jesus, 2014, p. 42)

Ese contexto de olvido y silenciamiento de nuestra Filosofía repercute en las clases de la enseñanza básica, a la medida que el maestro al pactuar con los currículos norteadores, se ampara también en los materiales didácticos que siguen los padrones e historias externas, optando por una metodología de la repetición, lectura y memorización, a través de clases expositivas, que en nada tienen relación con el contexto de su propia escuela, barrio, ciudad, país, América, siendo así, una educación, descrita por Freire, meramente bancaria, entendida así:

Quanto mais analisamos as relações educadores-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito- o narrador- e em objetos pacientes, ouvintes- os educandos.

Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta: narrar-sempre narrar.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente a inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia, Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educando dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação, melhor seria não dizê-la. (Freire, 1970, p.33)

La absorción de contenido bruto lleva al estudiante a un estado de pasividad que es justamente, el descamino a la liberación, autonomía y originalidad.

El maestro de Filosofía debe buscar amparo en las teorías Freirianas y Dusselianas para romper con esta línea filosófica clásica, bien como la línea

pedagógica tradicional, buscando espacios legales y oficiales para incluir en su pedagogía un mirar más original de América Latina.

No hay que visar un producto filosófico, pero caminar en busca de un filosofar más nuestro, entendiendo que la realidad de hombre latinoamericano, muchas veces, compleja, diversa, divergente, que en nada hay que ver con Europa y Estados Unidos influye directamente en nuestras producciones de pensamiento.

Nuestra realidad es la realidad de la mezcla, de las dualidades, del pensamiento e identidad en conflicto. Reconocer nuestra complejidad, es atribuir valor a nuestra identidad. Una identidad que hoy, dentro de la educación latinoamericana, sigue formándose, lapindándose, pero por vías externas.

Está más allá del ámbito curricular tradicional la función de guiar los maestros de Filosofía. La formación continuada de los profesores, es un posible camino para munir el profesor de autonomía para que pueda repensar, criticar, elaborar y adoptar un planteamiento educacional más auténtico para sus clases.

Historicamente, o pensamento local não existe como tal, isto enquanto não for enquadrado no padrão. Estamos, então, autorizados e desafiados a elaborar uma metodologia de ensino de filosofia para adolescentes respeitando as conjunturas e contextos e ao mesmo tempo garantindo a eles o exercício do filosofar. Essa prática– de ensino – deveria conter elementos vitais: partindo do acolhimento da alteridade, incentivar a participação – mesmo errante de início – e paciência histórica na tentativa de construir subjetividades livres e autônomas. Esses objetivos pedagógicos deveriam encontrar ressonância não só nos métodos, mas também, como vimos, nos conteúdos das aulas de filosofia. (Jesus, 2014, p. 46)

Esa práctica autónoma del professor permite al sujeto verse dentro del todo que le constituye, reconociéndose como sujeto de la experiencia y no más recipitor pasivo de una realidad impuesta y descontextualizada, pudiendo participar de la construcción de la lucha por sus propios derechos, como alumno, ciudadano, como hombre sin más.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. (Freire, 1996, p. 41)

El profesor tendrá que resignificar su práctica, su ambiente, bien como su modo de filosofía y filosofar, construyendo el camino del pensamiento propio en conjunto a sus alumnos, tomando su realidad como punto de partida, adaptando los materiales didácticos a su práctica, de modo que dialoguen con su discurso, esa es la pedagogía de liberación, en donde el contexto de los sujetos envueltos es central en la metodología del profesor.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isso tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes.

A educação “bancária”, em cuja pratica se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto este soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização, a serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (Freire, 1970, p. 36)

Regresemos un poco y dediquemos atención a los detalles en los discursos vistos hasta aquí por Freire y Dussel. Hay recurrencia de términos y conceptos muy importantes para la construcción de la idea central de este trabajo, que es analizar el contexto actual de la Filosofía latinoamericana, sobretudo en la educación.

Un término importante, es “liberación”, que de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, es la acción de poner libertad. Aprofundando la pesquisa, el término Libertad, es estado o condición de quien no es esclavo.

Es decir, no ser esclavo, no estar afincado a otro, la condición de libertad es tener el derecho de pensar sobre si a partir de si mismo, indo al contracamino de una esclavitud cultural, historica y del pensamiento, la liberación del ser, está asociada a su práctica auténtica, libre, original y contextualizada.

Otros términos importantes a discutir, antes de avanzarnos más en nuestro análisis del contexto educacional latinoamericano, son: La Pedagógica y la Pedagogía.

La pedagógica, en una visión Dusseliana, es una perspectiva filosófica dentro, es decir, perteneciente a la Filosofía de la Liberación, en donde se analiza las metodologías y pedagogías empleadas en nuestra América, es un análisis crítico de las prácticas pedagógicas. Ya, la pedagogía es un modo de práctica docente, en el

caso de este trabajo, estamos analizando la Pedagogía de la liberación Freireana, que trae el sujeto para dentro de su propio contexto, poniendo profesor y alumno como constructores mútuos de liberación y autonomía, visto que:

El maestro liberador “primero aprende lo que el alumno es y luego le dice críticamente cómo debe ser” tratando de que no se piense a sí mismo como “centro”, sino que sea “otro que el centro” (Dussel: 1979, 193 *apud* Bellocchio, 2012, p.135). Y es aquí donde Dussel toma conciencia explícita de la importancia de la educación en el sistema porque, por primera vez reconoce que la filosofía misma no es erótica ni política, sino que es pedagógica (Bellocchio, 2012, p. 135)

La filosofía en esencia, incluso en sus vertientes tradicionales europeas, carga la tarea de despertar en los sujetos, su sentido crítico, y si no estuviera amparada también por una pedagogía crítica, en donde el profesor se convierte en mediador en este proceso, solo estará reproduciendo viejos sistemas y discursos filosóficos, que servirán al sistema político y económico dominante, cuanto más alejado de sí mismo el hombre esté, también, más próximo de toda pasividad estará.

Esta concepção bancária implica, além dos interesses já referidos, em outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitado, ora não, em sua prática.

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração enchê-los de pedaços seus. (Freire, 1970, p.36)

La práctica pedagógica, que está de manos dadas a la Filosofía de la Liberación, respeta e incentiva la autonomía del sujeto, sirviendo de herramienta hacia la liberación, bien como para la formación auténtica de sí, y una concepción crítica del otro. Valorando la palabra de todo y cualquier hombre, empoderando el sujeto, poniéndolo en la historia universal, como también formador del mundo, que al estar más próximo de su esencia y autenticidad, puede construir caminos más humanos y menos injustos, dentro de todos ámbitos, educacionales, políticos, económicos, históricos, entre otros.

Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade. E se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens. (Freire, 1970, p.37)

Paulo Freire (1970) no esperaba, a partir de su teoría, una conciencia de la clase dominante, tampoco un rompimiento estructural de la educación tradicional, para él, eso sería mucha ingenuidad, pues sabe que para eso, pasaremos por un largo proceso de concientización, pero entiende que es importante llamar atención de aquellos que ya buscan el camino de la liberación, y que se atenten a no caer en sistemas educativos o filosóficos dominantes, esvaziando sus discursos de sentido.

Dussel, en 2018, subió un vídeo en el canal mexicano de Youtube Ceci N' Pue, dedicado a postajes de Seminarios de Dussel acerca de la Filosofía de la Liberación, en donde, en el material intitulado “ Decolonialidad y Educación”, el filósofo afirma que los procesos hacia la liberación serán lentos, entiende que habremos que llegar a nuestros límites, dentro de la naturaleza del mundo y del hombre, y ahí, solamente ahí, estaremos verdaderamente dispuestos a buscar construir el nuevo mundo, a través de los caminos de la liberación, eso para Dussel sería la Trasmmodernidad, algo para otro siglo, será papel de la educación futura, poner voz a los pueblos marginalizados en la historia de la modernidad, China, India, América Latina desde los pueblos originarios, y buscar en el margen amparo teórico para reconstruir el mundo.

Mismo que el filósofo apunte una perspectiva más allá de este tiempo, se puede plantar, ya en nuestro presente, las semillas de liberación a través de la educación, amparándose en el legado de Dussel, Freire y otros tantos pensadores latinoamericanos. Construyendo poco a poco una identidad auténtica, en nuestro caso, latinoamericana. Volvemos atención a Eduardo Galeano:

Desatar las voces, desensoñar los sueños: escribo queriendo revelar lo real maravilloso, y descubro lo real maravilloso en el exacto centro de lo real horroroso de América.

En estas tierras, la cabeza del dios Eleggúa lleva la muerte en la nuca y la vida en la cara. Cada promesa es una amenaza; cada pérdida, un encuentro. De los miedos nacen los corajes; y de las dudas, las certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios, otra razón. Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.

La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día. En esa fe, fugitiva, creo. Me resulta la única fe digna de confianza, por lo mucho que se parece al bicho humano, jodido pero sagrado, y a la loca aventura de vivir en el mundo. (1991, p. 123)

Esa búsqueda por identidad debe estar comprometida con nuestra realidad, una realidad histórica de dominio y colonización, bien como una realidad contemporánea de pobreza y descaso, sumergida en las consecuencias del capitalismo. En 2019, el diario G1-Globo registró que habían 11,3 millones de analfabetos en Brasil. Otro número creciente fue el de la extrema pobreza que de acuerdo con el IBGE, citado por el diario El País, en 2019 alcanzó el número de 13,5 millones de personas viviendo sob sueldo de cinco cuarenta y cinco reales, la evasión escolar también sigue en la misma proporción, también en el año de 2019, el IBGE registró que 12% de los jóvenes no terminan la secundaria. Esos datos revelan y por eso mismo denuncian y convergen a lo que Dussel apunta, estamos llegando al fin de un sistema que ya camina a su agotamiento, y por eso es necesario pensar no más a partir del centro, que nada hizo además de explorar, determinar y dominar, sino pensar a partir del margen, promoviendo liberación, sobretodo del pensamiento.

Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma "elite" superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais "coisa" que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. (Freire, 1967, p. 37)

Es debido a ese contexto social descrito anteriormente que la Educación y la Filosofía deben mantener estricta relación, buscando una formación auténtica del hombre latinoamericano que estará situado dentro de su propio contexto diverso y complejo, en los ámbitos histórico, cultural y social.

Para que se pueda llegar a esa tomada de conciencia y emancipación mental, la educación debe seguir un descamino constante de la pasividad, contemplación y repetición, superando así, los padrones dominantes pedagógicos.

La Filosofía es la ciencia que carga la capacidad de pensar sobre nosotros mismos, y a partir de ahí buscar caminos a la evolución del mundo, del propio ser humano, pero hay que volcar su atención al contexto de cada lugar, país, nación, individuo, sino se convierte en discurso alleno, contribuyendo a la formación de más fragmentación y marginalización del mundo y del pensamiento.

La práctica pedagógica que corrobora con una formación filosófica crítica y contextualizada, podrá apoyarse en los documentos oficiales, visando los huecos, que permiten una pedagogía crítica, pero también podrá se constituir en el contexto informal, sea por grupos de estudios, formaciones continuadas de docentes y dicentes, pues el “hacer” educación, es según Marcondes (2014, p. 33), un fenómeno humano que se constituye como institución social.

Não podemos ir à educação sem uma filosofia. É a ideia de homem que está na base de qualquer sistema educacional, seja numa estrutura formal da educação, seja na tradição da formação humana. Educação é um fenômeno humano como instituição social, como ação humana, como instrumento de emancipação, como coerção e exercício da liberdade simultaneamente, como trabalho pedagógico ordenado e sistematizado, como ações informais para a promoção humana, entre outras formas que possa assumir. (Marcondes, 2014, p. 33)

Mancilla (2018, p. 224) defiende, en el ámbito más informal de la educación, una práctica pedagógica más solidária, participativa y comunitária, en donde participe los niños y ancianos, colaborando a través de sus vivencias y percepciones, dentro de talleres en bibliotecas, casas de cultura, es decir, dentro de los espacios públicos nuestros, buscando a través de una pedagogia más crítica, contextualizada y auténtica, pensar a partir de nosotros mismos, sobre el arte, la ciencia, la historia, desarrollando una sensibilidad crítica en relación a nuestra identidad y todo aquello que nos toca, creando espacio para una nueva cultura filosófica, la de valorización de esta ciencia.

Como escribe Paulo Freire, debemos enseñar con la lectura del mundo. Posteriormente es imprescindible confrontar reflexiones propias entre participantes, aprendiendo con el principio de la triada escucha-silenciosonido. Todos enseñamos a aprender a pensar críticamente. Al pronunciar un pensamiento con vocación filosófica, se está aprendiendo libremente a problematizar la realidad de las experiencias vividas. De esta manera se

está contribuyendo a nutrir la filosofía latinoamericana encaminada a despertar interés por esta disciplina únicamente leída por la comunidad dedicada a esta vocación. (Mancilla, 2018, p. 225)

Deberá estar dentro de la raíz de esa pedagógica desconstruida, comunitaria y contextualizada, es decir, educación que ocupa sus espacios, del hombre y de la ciudad, la búsqueda por la respuesta a la siguiente cuestión: ¿Quiénes “somos” los latinoamericanos? Porque el descubrimiento de sí, romperá con las falsas percepciones identitarias regeneradas por el dominio histórico-cultural que fuimos sometidos por años desde la invasión de los europeos, es decir, partiendo de una base pedagógica crítica, poderemos llegar a respuestas que posibilitarán nuestra entrada a la histórica universal, como hombres, auténticos y conscientes de sí, contribuyendo a producción de conocimiento a partir de nuestras propias experiencias, antiguas y contemporáneas.

A libertação do homem latino americano do domínio cultural da Europa só seria possível através da tomada de consciência de sua condição de colonizado, numa construção nem indígena, nem europeia. O homem é o homem concreto, de carne e osso, obrigado a dialogar com suas circunstâncias. (Marcondes, 2014, p. 34)

Dialogar con sus propias circunstancias, es atribuir sentido a su existencia, insertándose en el mundo como ser consciente de sus diferencias con el otro, y por eso mismo, reconociendo el otro como externo se reconoce a sí mismo, no más como un reflejo ajeno como afirmaba Hegel, pero como un contraste auténtico y necesario para la formación de la historia mundial, eliminando las distancias y superando las diferencias.

La pedagógica latinoamericana, mismo dentro de su contexto desigual y diverso, dará voz a la racionalidad del hombre latinoamericano, que al ganar el derecho del *lóγος*, será igual a todo hombre que habla, produce, crea, dialoga.

Para que esa pedagógica pueda desarrollarse, deberá confrontarse con su conformidad que nos permite estar dentro, aunque no como centro, pero como margen, de la Filosofía, nos desviando del camino auténtico y nos llevando a desistir de nosotros mismos, perdiendo entonces nuestra identidad y alimentando el dominio cultural impuesto sobre nosotros, Europa-América, Estados Unidos-América.

Este modelo de relação que mantém o latino americano num estado de inconsciência de seu papel diante da história da humanidade acaba por ser um exemplo de uma constituição repressiva do sujeito. Pode-se afirmar que

esta inconsciente identidade imitativa mantém as relações de dominação. (Marcondes, 2014, p. 39)

Para que no se alimente más ese sistema cultural-economico dominante, la educación tendrá que pasar por una reforma educativa que vise libertad y justicia, en donde los hombres puedan descubrirse y enfrentar el desafío de ser quienes son, transformándose y cambiando los rumbos de la humanidad, que al ser auténtica y contextualizada, será también más justa, solidária y libre.

Partiendo entonces de las utopias primeras de Leopoldo Zea, hasta las práxis de liberación, podemos mirar un horizonte más auténtico, fijémonos en la esperanza traída por Galeano, o por la semilla plantada por Dussel y Freire, encontremos espacio en los huecos curriculares para empezar la práctica filosófica de la liberación.

### 3.1. Análisis de los Documentos Educaciones Brasileños en diálogo con Freire, Zea y Dussel.

De acuerdo con su propia presentación de 2018, la Base Nacional Curricular brasileña, es un importante documento que regulamenta la enseñanza en todo país, está presente en todas las fases de formación del profesor, sea graduación o continuada, es formulada a partir de participación de especialistas de la educación, bien como la sociedad y parte de la comunidad docente. Es también a partir de este documento que se elaboran los materiales didácticos y exámenes nacionales, que llegarán a manos de todos estudiantes de la red pública.

El documento presenta en un ámbito más amplio, las diez competencias generales esperadas para la enseñanza básica. Fijemonos en cuatro que serán importantes para nuestro análisis, recordemos que estamos buscamos los huecos o oportunidades para incluir una pedagogía y filosofía críticas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

[...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p. 9)

Es posible analizar una preocupación con la realidad del alumno, la formación de su sentido crítico y su percepción de mundo, bien como de aspectos histórico-culturales, esas competencias, por lo tanto, dialogan con la pedagogía de Freire, y nos apuntan un camino posible y real a la liberación dentro de los currículos.

Todo o empenho do Autor se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. (Freire, 1967, p. 36)

En el año de 2015, Santos, investigador en educación por la UFAL, hizo un análisis teórico sobre los Parámetros Curriculares Nacionales, importante mencionar que este análisis fue hecho en un escenario distinto al actual, visto que en 2015 la enseñanza de Filosofía era obligatoria, y por eso mismo, hubo un gran interés de pesquisa sobre la importancia de esa asignatura en las escuelas de Brasil, aunque el escenario sea otro, el legado de esas pesquisas fue importante para que crear una real noción de la enseñanza de Filosofía en Brasil a partir de los documentos oficiales.

En ese análisis, el autor trae a la luz la problemática de la interdisciplinariedad de la Filosofía, que al ser diluída en las demás áreas, se convierte en esencial, pero invisible. Se puede reflexionar aquí, sobre el verdadero objetivo de los documentos frente a la inserción de la Filosofía en Brasil. ¿A quien interesa el sujeto que toma conciencia de sí y del mundo, que pregunta, analiza y critica?

Según Mendes (*apud* Santos, 2015, p. 67) el profesor a partir del documento de 2015, debería adoptar una metodología más política sin huir de los parámetros curriculares, llevando al alumno a superar la teoría, a partir de las competencias y habilidades que visan un mirar atento a la realidad social, cultural e histórico del docente.

Hay una cierta divergencia en las cuestiones presentadas por el autor, pues seguir firmemente los PCN'S puede, de cierto modo, no encaminar el alumno o la práctica pedagógica del profesor a una superación de la teoría. Como ya visto, en este trabajo, es cierto la importancia de los documentos oficiales, pero también es cierto que es necesario una acción escapista en relación a ellos, adaptando y cambiando a partir de nuestra realidad y nuestro objetivo de liberación, sino estaremos mergullando en la conocida más relectura de los clásicos.

Voltemos a las habilidades y competencias de nuestra actual Base Curricular Nacional, en ella, aparecen términos muy importantes y que son también recurrentes en las obras de Dussel y Freire, como la construcción de una sociedad más justa, el ejercicio de la curiosidad, una práctica cultural propia, vivencias y experiencias culturales entre otras competencias descritas, esas mencionadas nos llevan al concepto de *Autonomía*, entendido por el diccionario de la Real Academia Española como la capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciones con los demás dentro de los límites que la ley señala, es decir vivir y actuar con autonomía alejándose a cualquier elo con el dominante, en una práctica autónoma, original y desalienada, visto que estará en consenso con una praxis cultural de su propio lugar en el mundo.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (Freire, 1970, p. 40)

La alienación, contraria a la autonomía del sujeto, lo lleva a una pasividad servil, actuando como un nuevo colonizado, ahora en el ámbito cultural, perdiéndose de sí. Entretanto es posible encontrar en la presentación del tópico 5.4 de la nueva BNCC, que está intitulada con *A área das ciências humanas e sociais aplicadas*, una visión más general y crítica a la formación del sujeto dentro de las clases públicas y privadas de Brasil.

A BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. (BNCC, 2018, 5.4)

Para Zea (1969, p. 37) ese encuentro difícil con uno mismo y con él otro, en donde las diferenciais se tornan visibles, sería la oportunidad para reconocernos y ponernos en el mundo. En caso de Brasil se podrá seguir la BNCC a la medida que el documento defiende y estimula una enseñanza que propicia una exploración de la história y toda su carga diversa, como religión, tiempo, espacio, ambiente entre otros citados por la base que también aclara la importancia del proceso de transformación del individuo y del mundo, que dentro de la perspectiva de la pedagogía de la libertación, solo se dará a la medida que toda exploración pedagógica sea de hecho crítica y contextualizada.

La BNCC también alerta para un enfoque el una práctica pedagógica que vise el diálogo y cuestionamiento, para que se pueda construir nuevos conceptos y concepciones y destruir verdades únicas e inauditas.

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem **hipóteses** e **argumentos** com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do **diálogo** como para a investigação científica, pois coloca em prática a **dúvida sistemática** – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. (BNCC, 2018, 5.4)

La desconstrucción de las verdades inauditas, se hace presente el la pedagogia Freireana, visto que el autor busca una autenticidad del sujeto a partir de la alfabetización, no solo en ámbito linguístico-gramatical, pero también una lectura de mundo, donde se pueda interpretar críticamente su contexto, bien como todo que se pone como verdad frente a sus ojos.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA

— “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (Freire, 1967, p.104)

Freire nos invita a desconstruir una metodologia centrada en las preocupaciones pedagógicas padrones y tradicionales, que visan habilidades de lectura, interpretación, asimilación y percepción, meramente técnicas. La lectura, por ejemplo, solo se efectuará cuando el sujeto encontrar sentido en las palabras, y ahí estará la interpretación en conjunto con la percepción de mundo.

Eso nos lleva a reflexionar una vez más sobre los datos presentados anteriormente en relación a la educación en Brasil, donde mostramos que en 2019 eran 11,3 millones de analfabetos absolutos en Brasil, pero el número de analfabetos funcionales, es decir, aquellos que no pueden leer más allá de las palabras, perdiéndose en sentido e interpretación, es también preocupante. De acuerdo con el Plan Nacional de Educación, en 2018, 29% de los brasileños mayores de 15 años eran considerados analfabetos funcionales.

La dificultad de lectura de sí, del mundo, del otro, de las palabras, es consecuencia de una enseñanza bancaria e instrumentalista, alejada de sentido auténtico, contextual y crítico.

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (...) Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso instrumental. (Freire, 1967, p. 105)

La actual BNCC, dentro de la presentación de las Ciencias Humanas y Sociales Aplicables, entiende ser fundamental el protagonismo juvenil, a partir del desarrollo de distintos lenguajes, pudiendo expresarse críticamente visando

comprender y solucionar sus propios problemas, para eso es esencial la alfabetización significativa.

La lectura efectiva, contextualizada en su tiempo y espacio, abrirá caminos a una emancipación y protagonismo intelectual, yendo más allá de los hechos marcantes de nuestra historia, reconstruyéndola de modo más justo, auténtico y crítico.

Tempo e Espaço explicam os fenômenos nas Ciências Humanas porque permitem identificar contextos, sendo categorias difíceis de se dissociar. No Ensino Médio, a análise de acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas torna possível compará-los, observar suas semelhanças e diferenças, assim como compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas.

Nomear o que é semelhante ou diferente em cada cultura é relativamente simples. Bem mais complexo é explicar as razões e os motivos (materiais e imateriais) responsáveis pela formação de uma sociedade, de sua língua, seus usos e costumes. É simples enunciar a diferença. Complexo é explicar a “lógica” que produz a diversidade. Portanto, analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são algumas das aprendizagens propostas pela área para o Ensino Médio. (BNCC, 2018, p. 563)

Esa invitación de análisis social propuesto por la BNCC, es fundamental que se dé dentro de la perspectiva de la sociedad latino americana, y en nuestro caso, con un enfoque más atento a realidad de la formación de la sociedad brasileña.

Percibir nuestras diferencias en relación al otro, es muy importante en el proceso de liberación, pero no es suficiente. Hay que buscar estrategias concretas de formación crítica de la identidad de los sujetos envueltos en ese proceso crítico-pedagógico. Freire, nos apunta ciertos caminos para que sea de hecho significativa y real nuestra emancipación mental por vías educacionales.

Mas, como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se? A resposta nos parecia estar: a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação. (Freire, 1967, p. 114)

Esos caminos posibles citados por el autor, están también presentes en los Parámetros Curriculares Nacionales, que son hoy, documentos complementarios a la BNCC, pero de extrema importancia para guiar las prácticas pedagógicas de Filosofía en Brasil.

Ese documento también trae a luz algunos desafíos que serán enfrentados por el profesor, como el caso de la elección de los contenidos a ser desenvueltos a lo largo de los tres años de enseñanza media, pero también destacan otra tarea importante, la de enseñar a filosofar a partir de su propio contexto, es decir, más que cambiar o adaptar los contenidos pragmáticos, el profesor-escuela tendrá la tarea de estimular el alumno a una cultura filosófica, apropiándose de los conocimientos con base en una reflexión crítica y auténtica.

E clara, portanto, a origem da primeira de nossas dificuldades na seleção de conteúdos programáticos em Filosofia no Ensino Médio. A tentação mais óbvia em que se incorre é, simplesmente, fazer uma lista enorme, enciclopédica, de áreas, assuntos e autores que devem ser “ensi(g)nados”, “assimilados”, sob a justa alegação de que são todos importantes. Relembrando o mote kantiano de que “não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar”, a solução para esse aparente impasse parece ser dada pela própria natureza da atividade filosófica, isto é, sua peculiar característica reflexiva: para além do conteúdo concreto a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um modo de pensar que aponta, precipuamente, para os pressupostos daquilo que é aparente. Considerando que todos os conteúdos filosóficos (como, de resto, todos os conteúdos teóricos) são discursos, veremos que o ensinar Filosofia no Ensino Médio converte-se, primariamente, na tarefa de fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. (PCN, 1999, p. 50)

La cultura filosófica escolar es también la cultura de la problematización y autonomía, que se dará no más por la memorización de los contenidos, sirviendo a un enfoque técnico-educacional, pero aprimorando la formación de los sujetos, preparándolos al ejercicio de la ciudadanía.

La disolución de la Filosofía en las demás áreas está relacionada al enfoque de la formación de la ciudadanía, que parece central para ambos documentos oficiales. Todas las asignaturas están volcadas a este tema, pero es la Filosofía que les servirá de base para la práctica crítica de lectura de los textos e interpretación de los hechos, textos y del mundo, bien como servirá de apoyo a la construcción de un discurso argumentativo bien elaborado.

Dentro de los Parámetros Curriculares Nacionales, la Filosofía se convierte esencial como método filosófico, pero sigue marginalizada como asignatura, ninguno

de los documentos la garantiza o defiende en términos más inclusivos al currículo escolar. Diluida, se pierde y tampoco alcanza su finalidad metodológica, visto que el conocimiento filosófico debe ser la base de la formación del sujeto crítico. Sin criticidad y autonomía, no hay filosofar.

De ese modo, el propio documento PCN se convierte ambiguo e incoherente, al buscar un ciudadano crítico y auténtico, no abriendo de hecho espacio para la asignatura, que él mismo atribuió como importante a ese proceso de ciudadanía, siendo así, un discurso más político, con fuerte atención a las cuestiones del mundo globalizado y capitalista, alejándose de la problemática real, social-económica-cultural de su propio país, convirtiéndose así, en una teoría crítica filosófica silenciada en una praxis técnica y política.

Es necesario por lo tanto, disminuir las distancias entre las buenas y dudosas intenciones de los documentos y la práctica pedagógica en las escuelas. Por eso, se hace de hecho relevante un análisis profundo de los huecos en los documentos oficiales para que se pueda trabajar justamente en el acercamiento entre teoría y práctica, que se realiza dentro de un determinado contexto, en este caso, el contexto propio del alumno.

Como, de fato, a vida de cada um se passa sempre num dado entorno sócio-históricocultural, saber ler esse entorno com um olhar filosófico é de fundamental importância para quem quer que seja. Nesse sentido, para além de apenas fornecer referências culturais, a Filosofia serve ainda mais quando o aluno a contextualiza no seu tempo e espaço sociais. É possível, assim: identificar com clareza sua posição de classe; lidar melhor com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas que parecem se amontoar desordenadamente; reconhecer o trabalho social como esforço comum necessário para a construção da vida compartilhada, além de reconhecer a injustiça e a inumanidade na distribuição dos frutos desse esforço histórico coletivo; trazer à tona e apontar o arsenal da crítica filosófica contra toda contextura de interesses apoiados em normas morais injustas; na medida em que sejam reconhecidos, desmascarar comportamentos inautênticos. Pode ajudá-lo a identificar distorções na dimensão política em seus vários níveis (e opor-se a elas, na medida de sua coragem), desde a sala de aula, passando pelo bairro/condomínio, cidade, estado, até a esfera nacional; também a rastrear seus próprios impulsos autoritários, totalitários, e que raízes esses impulsos deitam em seu contexto sociovitual. Sobretudo, pode auxiliá-lo a compreender a dimensão preeminentemente social que tem sua própria vida e a descobrir que seu projeto de vida se torna tanto mais pessoal e significativo quanto mais se aprofunda no contexto da comunidade em que se projeta, seja ela entendida local, regional ou universalmente. (PCN, 1999, p. 68)

El conocimiento del propio contexto posibilitará al sujeto una lectura e interpretación de mundo más vinculada a la realidad, pudiendo mirar con más

clareza nuestro pasado y todo impacto que tuvo en América, entendiendo así, las circunstancias contemporáneas, buscando a partir de ahí un cambio no solo en la historia universal, pero el mundo en sí. Esa utopía última, dialoga con Freire (1967, p. 115), a la medida que el autor afirma que el aprendizaje de lectura e interpretación, posibilita al sujeto una inserción social, siendo hombre *en el y con el* mundo, siendo sujeto crítico y transformador, con un poder de creación a través de su palabra auténtica. Esa misma perspectiva se encuentra en la parte final de la presentación del documento PCN, que dice:

Em todo caso, porque não é possível nos esquecermos do horror, temos o dever de lutar e o direito de esperar que um trabalho bem feito de nossa parte possa contribuir para a formação de homens mais dignos, livres, sábios, diferentes e iguais, capazes até, ao invés de se adaptar, de recusar o mundo tal como está proposto nos termos atuais e engajar-se ativamente em sua transformação, com vistas a uma convivência mais justa e fraterna. É pedir demais que esse viver seja, quem sabe, mais feliz? (PCN, 1999, p. 63)

Para Zea (1945, p. 41) conocermos a nosotros mismos y nuestras circunstancias históricas, nos permitirá encontrar nuevas y mejores soluciones a nuestra realidad actual tan compleja, y este sería nuestro camino a la liberación, y por eso mismo, a una convivencia más justa y fraterna como visa el PCN.

La tomada de consciência defendida hasta acá por los autores y documentos citados, passa por el campo de los territorios y fronteras, tanto geográficos cuanto ideológicos. Romper con los muros que nos alejan de la originalidad filosófica, es también superar historias universales, verdades absueltas y creencias alienantes. Ese rompimiento, puede darse al abrir espacio al conocimiento de las diversas expresiones culturales de nuestra América, que cargan por si solo, toda la historia de la formación del pueblo latinoamericano.

Fronteira também é uma categoria construída historicamente. Ao expressar uma cultura, povos definem fronteiras, formas de organização social e, por vezes, áreas de confronto com outros grupos. A conformação dos impérios coloniais, a formação dos Estados Nacionais e os processos de globalização problematizam a discussão sobre limites culturais e fronteiras nacionais. Os limites, por exemplo, entre civilização e barbárie geraram, não raro, a destruição daqueles indivíduos considerados bárbaros. Temos aí uma fronteira sangrenta. Povos com culturas e saberes distintos em muitos casos foram separados ou reagrupados de forma a resolver ou agravar conflitos, facilitar ou dificultar deslocamentos humanos, favorecer ou impedir a integração territorial de populações com identidades semelhantes. Para além das marcações tradicionais do território, as cidades são repletas de territorialidades marcadas por fronteiras econômicas, sociais e culturais. As músicas, as festas e o lazer podem aproximar, mas podem também

separar, criar grupos com culturas específicas ou circuitos culturais ou de poder. As fronteiras culturais são porosas, móveis e nem sempre circunscritas a um território específico. (BNCC, 2018, p. 565)

Atribuir valor a las expresiones culturales en clase, es proporcionar al alumno una visión más amplia y diversificada del mundo, despertando en él, la tomada de conciencia a partir de la experimentación, es decir, de la vivencia cultural. Manteniendo vivas y dando voz a las culturas latinoamericanas.

Esa visión se hace presente dentro de la competencia sociocultural, en donde la cultura ejerce fuerte función formadora del sujeto.

Noal y Nazarrí (*apud* Dutra y Cardoso, 2010) afirma que esa competencia, no se reduce a expresiones artísticas, literarias, arquitectónicas, musicales, etc, sino también como conjunto de aspectos geográficos, filosóficos, históricos, políticos, económicos, de tradiciones, costumbres y hábitos de los pueblos. En las Orientaciones Curriculares para la enseñanza media, esa perspectiva se presenta en el tercer eixo de las competencias exigidas a la enseñanza de Filosofía, con la siguiente descripción:

Contextualização sociocultural: • contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

A partir de esa competência, la Filosofía adquiere un verdadero papel social, contribuyendo a una ciudadanía más heterogénea y justa, posibilitando al sujeto un contacto mayor con las diferencias culturales, históricas, filosóficas y por eso mismo, construyendo y lapidando su propia identidad.

No se trata, por lo tanto de silenciar o borrar el legado filosófico y cultural que ha dejado Europa en nuestro continente, pero amparándose a esa competencia se puede agregar a los conocimientos ya establecidos, nuevos y diversos conocimientos de nuestra América, conociendo, comparando, asimilando las diferencias y reconstruyendo su historia e identidad a partir de ellas. Ninguna cultura o pensamiento deberá sobresalirse, ambas caminarán juntas, reafirmadas en su autenticidad y valor.

Es sabido que la BNCC, sugiere una lista de contenidos específicos a ser desarrollados durante la secundaria, y muchas veces los propios contenidos ya

estancados no comportan una metodología que pueda abarcar la competencia sociocultural.

Como vimos anteriormente, es necesario, reconocer el territorio geográfico o social de la escuela en que se está inserido y los muros ideológicos existentes, para que se pueda adaptar los contenidos conforme las expectativas de la comunidad escolar a un objetivo decolonial del currículo, objetivo central de este trabajo.

A pesar de la sugerencia de la lista curricular estancada, la BNCC también ampara el profesor protagonista y autónomo de sus clases, invitándolo a reflexionar sobre la importancia de reconocerse como latinoamericano, brasileño, ciudadano, dentro del mundo, y por eso mismo, apoya las discusiones socioculturales en clases de Filosofía, visando una formación de identidad auténtica de estos sujetos, caminando en contrario a las verdades universales.

As diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades foram sedimentadas ao longo do tempo e em múltiplos espaços e circunstâncias. Procurar identificar essas diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades constitui uma aprendizagem a ser garantida aos estudantes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para além dessa identificação, o exercício de deslocamento para outros pontos de vista e o reconhecimento de diferentes demandas políticas é central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais.

Seguindo essa atitude inquiridora da realidade, é preciso que os estudantes percebam que a pretensão da validade e a aceitação de princípios universais têm sido questionadas por diversos campos das Ciências Humanas, visto que a legitimação dos saberes envolve um conjunto de códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades.

A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar sociedades fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos.

O entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade. Em suma, o conhecimento do Outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, atitude fundamental a ser desenvolvida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse é o primeiro passo para a formação de sujeitos protagonistas tanto no processo de construção do conhecimento como da ação ética diante do mundo real e virtual, marcado por uma multiplicidade de culturas. (BNCC, 2018, p. 566)

La enseñanza de Filosofía significa aprender a elaborar nuevos currículos, metodologías, discursos, recursos didácticos con la finalidad de romper con los padrones occidentales pedagógicos, curriculares y estructurales, de memorización, reproducción y perpetuación de los clásicos. Los sujetos envueltos en ese proceso, profesor, alumno, comunidad escolar construirán juntos su propio cambio de realidad histórica, económica, política, ambiental, social y cultural. Según Mancilla (2018, p.220) filosofar es un verbo que implica una acción auténtica de cambio tanto quien enseña como el que aprende. Sobre la construcción comunitaria del conocimiento filosófico:

El mentor construye su vocación pedagógica. El educando no tiene todas las piezas del rompecabezas para hallar las respuestas a sus preguntas. Estudiante y mentor en la construcción del conocimiento rompen con los dogmas de investigación. (Mancilla, 2018, p. 224)

Siendo así, la pedagogía latinoamericana es un ejercicio constante de cambio curricular, basada en las experiencias y trayectorias del alumno y de su entorno, por eso mismo yendo en contra a la pedagogía tradicional, que más está preocupada con el producto final de la secundaria, un ciudadano listo al mundo y mercado de trabajo. La pedagogía ante todo, se preocupa con la toma de conciencia del sujeto, que al hacerlo, estará listo para el mundo, pudiendo realizar un papel social más auténtico, crítico y ético, también estando listo al mercado de trabajo, pero no dejándose dominar por él.

La pedagogía, por su parte, es una filosofía de la educación, desde el horizonte de la alteridad. Analiza los aspectos pedagógicos en el más amplio de los sentidos, es decir, aquellos que están implícitos en las teorías y procesos económicos, políticos e históricos, donde entran en juego intercambio y producciones de saberes. La pedagogía, además, se pregunta si éstos promueven la exclusión o si son inclusivos, si propician una transformación social en el sentido de la justicia o si, por el contrario, son conservadores y promueven la adaptación al sistema sociopolítico vigente. A diferencia de la pedagogía tradicional, la pedagogía intenta ubicarse fuera de los sistemas que estudia, adoptando el punto de vista de la alteridad. Es más, utiliza la alteridad como criterio epistemológico. Es decir, juzga las diversas pedagogías en función de su relación con el Otro, el pobre, el excluido, el no necesario para el sistema, el prescindible. En este sentido, la pedagogía no sólo se diferencia de la pedagogía sino de la propia filosofía anterior al giro por la alteridad. (Bellocchio, 2012, p. 69)

Los caminos y posibilidades dentro de los huecos curriculares son muchos, y todos convergen al elucidar la importancia del contexto, de hablar desde el lugar

cultural y político en que uno está inserido. Con su propia forma de hablar, pensar y actuar. La autonomía que pasa a través del ejemplo del maestro a sus alumnos, deberá estar a servicio de una formación más auténtica latinoamericana y que confronte a todo y cualquier sistema dominante.

Pero las neocolonias deben sufrir ese orden cultural imperial, esa pedagogía dominadora como lo ajeno, lo que no es propio, como lo que se le impone con doble razón: por ser una cultura represora en cuanto tal y por significar una opresión de la cultura nacional por parte de otra nación más poderosa (económica, política y militarmente hablando). (Dussel, 1980, p. 37)

El papel de los maestros e instituciones educacionales, está más allá del cambio o adaptación curricular, es una tarea ética y responsiva guiar sus alumnos a la liberación del pensamiento, porque no solo el currículo es ajeno a nuestra cultura, pero la propia cultura popular ya no nos representa. Las consecuencias de la colonización llegaron hasta el contemporáneo, con fuerte influencia de Estados Unidos, formando una nueva concepción cultural y filosófica del hombre de aquí. El ejercicio continuo de asimilación y repetición desde la invasión europea permanece, cambiando solamente los agentes y modos dominantes. La mídia y tecnología, por ejemplo, ejercen un papel fundamental en la formación cultural, invadiendo las casas por medio de las teles e internet, alimentando aún más el estado de pasividad.

En 2012, el Ibope Inteligencia, había hecho una pesquisa en Brasil, en donde afirmaba la caída de número de lectores para 9,1% en cambio el número de personas que miran televisión subió de 73% a 85%.

Por eso, la Filosofía de la liberación vinculada a una pedagogía libertadora tiene un papel fundamental a desconstrucción del dominio cultural de América, visando reconstruir una sociedad más libre, crítica y auténtica, como mencionado anteriormente en muchos puntos de este trabajo. Volvemos a la competencia sociocultural, en donde se da voz a las expresiones culturales de aquí, ni siempre contempladas en la cultura popular de las mídias. Tales expresiones, cuando vinculadas a la enseñanza de filosofía, pueden romper padrones, abriendo espacio a un visión más amplia de cultura, de mundo y de si.

Hoy, la ontología pedagógica burguesa-imperial no enseña sólo por las escuelas, por las universidades, sino que lo hace sutil e ideológicamente por medio de la comunicación masiva. Nuestros niños son educados a través del Pato Donald, de las películas de cow-boys, de las historietas como Súperman o Batman. En ellas nuestras nuevas generaciones aprenden que

el valor supremo se mide en dólares, que la única maldad es el arrebatarse la propiedad privada, que la manera de restablecer el "orden" violado por el "bandido" es la violencia irracional del "muchacho". Cuando todo esto cobra la figura de "Patoruzú" (figura popular argentina de una revista ya antigua) la alienación llega a su paroxismo: ¿Cuándo se ha visto que un indio posea tierras en la Patagonia? ¿Cuándo se ha visto que un indio viva en Buenos Aires como un "potentado"? "Patoruzú no es sino un miembro de la oligarquía terrateniente disfrazado de indio simpático, que protege al "avivato" (inteligencia práctica pervertida o corrompida del mayordomo del puerto en beneficio del imperio) de "Isidoro". Todo en esta historia es insultante. Podemos concluir entonces que "el huérfano" por excelencia de la pedagógica de la dominación no es sólo el niño, sino el niño de la periferia, el huérfano colonial, neocolonial, el mestizo latinoamericano al que le introyectan gato (cultura imperial) por liebre (naturaleza humana). (Dussel, 1980, p. 38)

La importancia del proceso pedagógico de liberación, es importante según Freire (1967, p. 109) para dificultar el avance de las masas de ignorancia y alienación, cambiando la ingenuidad por criticidad.

### 3.2. Análisis de los Recursos Didácticos de Filosofía en Brasil. ¿Herramientas de liberación o alienación?

El profesor y las instituciones de enseñanza cargan por lo tanto una tarea extremadamente compleja, buscando amparo en los documentos oficiales, aunque en sus huecos, bien como en su formación continuada formal o informal y materiales didácticos.

Los recursos didácticos cedidos a los maestros y alumnos de las escuelas públicas de nuestro país, sirven como herramientas pedagógicas que guiarán los pasos de la didáctica del profesor, bien como el aprendizaje de sus alumnos. Aprofundemos.

Hicimos un breve análisis de los libros didácticos de Filosofía cedidos a las escuelas públicas, el primer material analizado fue el intitulado como *Filosofando. Introdução a Filosofia* de Maria Lúcia de Arruda Aranha y Maria Helena Pires Martins, esa edición conmemoró en 2019, según el PNLD, su 30ª edición y un gran suceso en su adopción por parte de las escuelas.

Las autoras tienen formación en el campo de educación, volcadas a la Filosofía y a las artes, en la presentación del material, demostraron una gran preocupación con la formación crítica-reflexiva de los alumnos.

O que se visa é estimular a reflexão do aluno, levando-o a desenvolver um novo olhar sobre o mundo, típico da especificidade do filosofar. Se é verdade que a filosofia trabalha com conceitos, isso não significa que ela se distancia da vida. Muito pelo contrário ela desenvolve a percepção sobre o cotidiano, levando as pessoas a questionarem o senso comum e a descobrirem novos significados para existência. (...) A nossa expectativa é que este livro contribua para desenvolver as competências típicas da reflexão filosófica e para uma intervenção crítica e responsável na sociedade atual. (Aranha y Martins, 2009, *Presentación*)

Para el análisis del material, fueron elegidas algunas temáticas recurrentes de Filosofía. Dentro de los 37 capítulos traídas en el libro, seleccionamos los más relevantes para este trabajo dentro de las siguiente unidades: 1. Descubriendo la filosofía. 2. Antropología Filosófica. 4. Ética. 5. Filosofía Política. 7. Estética

En la presentación de la unidad 1, *Descubriendo la filosofía*, las autoras hacen una comparación del Arte con la Filosofía a la medida que presentan tres obras artísticas, Galatea de las esferas de Salvador Dalí, Madame Zborowska de Amedeo Modigliani y Mujer Llorando de Pablo Picasso, buscando hacer relación del rompimiento de padrones artísticos hechos por esos artistas, visto que pintaron rostros desfigurados de mujeres, con los padrones filosóficos de reproducción fiel dentro del academicismo.

Luego, al empezar el primer capítulo, las autoras abordan la problemática de la valorización de la Filosofía en la educación, buscando provocar el alumno a pensar sobre el motivo por lo cual se aprende esa asignatura en clase. Para eso, se valen de un texto de un filósofo Francés, André Comte-Sponville, pero también a una tira de Mafalda, personaje argentina, creada por el autor Quino.



**Tirinha Mafalda. Toda Mafalda: da primeira à última tira. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.79**

A partir de visiones convergentes de contextos distintos, Francia y Argentina, las autoras buscan seguir en la temática de la serventía de la filosofía, llevando el alumno al camino de una reflexión sobre las percepciones que la sociedad tiene sobre las ciencias y sus serventías. Es decir, está clara la importancia de las ciencias de la naturaleza, en donde se descubren curas, enfermedades, caminos más prácticos y a veces económicos. Pero, es complejo pensar en la serventía de una ciencia que nos invita a pensar y por eso mismo actuar de modo más crítico y auténtico, ese es el ejercicio central y método científico de esta asignatura.

Vivemos em um mundo que valoriza as aplicações imediatas do conhecimento. O senso comum aplaude a pesquisa científica que visa à cura do câncer ou da aids; a matemática no ensino médio seria importante por “cair” no vestibular; a formação técnica do advogado, engenheiro, fisioterapeuta prepara para o exercício dessas profissões. Diante disso, não é raro que alguém indague: “Para que estudar filosofia se não vou precisar dela na minha vida profissional?” De acordo com essa linha de pensamento, a filosofia seria realmente inútil, já que não serve para nenhuma alteração imediata de ordem prática. No entanto, ela é necessária. Por meio daquele olhar diferente, ela busca outra dimensão da realidade além das necessidades imediatas nas quais os indivíduos encontram-se mergulhados. Ao tornar-se capaz de superar a situação dada e repensar o pensamento e as ações que ele desencadeia, o indivíduo abre-se para a mudança. Por isso mesmo, a filosofia é “perigosa”, por exemplo, quando desestabiliza o *status quo* ao se confrontar com o poder. (Aranha y Martins, 2009, p. 17)

La mención al *perigro* hecho por las autoras, está fuertemente debatido en los discursos de Freire y Dussel, cuando defienden una pedagógica que rompa con la massificación económica, social y cultural. Formando sujetos capaces de pensar y actuar críticamente en sus propios contextos. Cambiando el formato de sus relaciones trabajistas, políticas, sociales, es decir, cambiando de esta forma, toda la sistemática dominante.

“Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, a discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei agora que sou culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe perguntar por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo”.

Reconhecidos, logo na primeira situação, os dois mundos — o da natureza e o da cultura e o papel do homem nesses dois mundos — vão se sucedendo outras situações, em que ora se fixam, ora se ampliam as áreas de compreensão do domínio cultural. (Freire, 1967, p. 117)

Avanzando al capítulo dos, sobre la conciencia mítica, Aranha y Martins (2009, p. 32), explican y cuentan diversos mitos indígenas brasileños, bien como los mitos griegos, preocupándose en mantener un cierto alejamiento histórico de esas expresiones culturales en relación al contemporáneo. Apuntan que el mito alcanzó su fin en el surgimiento del *Positivismo*, en donde la razón debería superar por completo las creencias subjetivas, aunque de modo contradictorio, se convirtió también en un ejercicio mítico ciego de producción de razón, siendo que esa no es la única vía interpretativa del mundo.

Samour (2017, p. 40), afirma que Heguel, por el contrario, defendía que la finalidad de la racionalidad había alcanzado su suceso justamente en sus primordios, visto que hubo el rompimiento con la mística del pensamiento occidental.

La importancia de los mitos, según las autoras (2009, p. 32), está en el ámbito cultural, pues son expresiones tomadas como punto de partida para la explicación del ser, de todo ser. Porque todo que pensamos e queremos pasa primero por el campo de la imaginación, sirviendo de base para la posterior práctica racional.

De fato, existem outros modos de compreensão como o senso comum, a filosofia, a arte, a religião, e nenhuma delas, exclui o fato de o mito estar na raiz da inteligibilidade. A função fabuladora persiste não só nos contos populares, no folclore, como também na vida diária, quando proferimos certas palavras, ricas de ressonâncias míticas- casa, lar, amor, pai, mãe, paz, liberdade, morte. - cuja definição objetiva não esgota os significados que ultrapassam os limites da própria subjetividade. Essa palavras, nos remetem a valores arquetipos, modelos universais que existem na natureza inconsciente e primitiva de todos nós. (Aranha y Martins, 2009, p. 32)

Es decir, ambos conocimientos deben andar juntos, en diálogo, de modo que la mítica, en este caso, de nuestros pueblos originarios, pueda llevarnos a una racionalidad, incluso histórica, que no excluya o marginalice a ningún pueblo o pensamiento, pero que al considerar su cultura y expresiones míticas pueda dar una voz crítica y justa a los pueblos de aquí. Siendo la criticidad el método más auténtico de la racionalidad.

Siguiendo nuestro análisis, en el capítulo 3, *O nascimento da Filosofia*, aunque hasta aquí las autoras buscaron atribuir valor a las expresiones culturales y filosóficas de aquí, en esta etapa rastrean la historia de la Filosofía, a partir de la vieja y conocida línea histórica filosófica, que se da a partir y exclusivamente de los Griegos.

Empezando por explicar la superación del mítico en sociedad griega, elucidan la importancia de las palabras, sobretodo en ese período, las palabras escritas. Los griegos entendían que el registro escrito estaba más comprometido con la verdad y práctica democrática, visto que las palabras podrían perpetuar en diversas generaciones y siendo así, discutidas y repensadas, caminando hacia la racionalidad pura.

En diálogo a esa lógica, el autor del libro *Historia da Filosofia*, Giovanni Reale, presenta en su primer capítulo su concepción sobre el surgimiento de esa ciencia:

Seja como termo, seja como conceito, a filosofia é considerada pela quase totalidade dos estudiosos como uma criação própria do gênio dos gregos. Efetivamente, enquanto todos os outros componentes da civilização grega encontraram uma correspondência junto aos demais povos do oriente que alcançaram um nível elevado de civilização antes dos gregos (crenças e cultos religiosos, manifestações artísticas de várias naturezas, conhecimentos e habilidades técnicas de diversos tipos, instituições políticas, organizações militares, etc.), já no que se refere à Filosofia nos encontramos diante de um fenômeno tão novo que não apenas não tem uma correspondência precisa junto a esses povos, mas também não há tampouco nada que lhe seja estreita e especificamente análogo. Sendo assim, a superioridade dos gregos e, relação aos outros povos neste ponto específico é de caráter não puramente quantitativo, mas qualitativo, porque o que ele criaram, instituindo a Filosofia, constitui uma novidade que, em certo sentido é absoluta.

Quem não levar isso em conta, não poderá compreender por que, sob o impulso dos gregos, a civilização ocidental tomou uma direção completamente diferente da oriental. Em particular, não poderá entender por que motivo os orientais, quando quiseram se beneficiar da ciência ocidental e de seus resultados, tiveram que adotar também algumas categorias da lógica ocidental. Com efeito, não é em qualquer cultura que a ciência é possível. (Reale, 1990, p. 14)

Ahí, esta el primer punto que nos exclui de la llamada línea filosófica, las sociedades pré-colombinas tenían otras formas de registro y su sociedad se basaba en una cultura de la oralidad, aunque así como los griegos o los orientales, tuviésemos evoluído en ámbito artístico, político, literário, religioso, etc., estábamos condenados al margen, visto que no habían registros escritos, tampoco interés de los invasores sobre nuestra forma de pensamiento. Éramos distintos, y por eso mismo, bárbaros. Nos pusieron la marca de la barbárie y la cargamos hasta nuestros días actuales.

Hacer el rescate del pensamiento del hombre de aquí, se convierte en un desafío constante a los investigadores actuales, visto que lidean con la dificultad de “*captar*” nuestra historia, por cuenta de la ausencia de registros escritos, pero también encuentran dificultades en incluir sus descubiertas en los padrones oficiales de la Filosofía, sob el mismo valor del pensamiento griego.

Ese proceso desafiador y complejo de los investigadores interesados en el rescate del pensamiento latinoamericano, aun pasará por un largo camino, lo preocupante es que en cuanto no se realice y se atribuya real valor a toda expresión de los pueblos originários, sus legados filosóficos, quedarán solamente en el campo cultural, alleno a todo, incluso a nosotros mismos, alimentando nuestro sistema educativo alienante. El silencio nuestro en los materiales didácticos, enseña sobretodo que la voz presente es la única verdad.

Como dijimos anteriormente, a pesar de haber nacido del mestizaje, la mayoría del pueblo brasileiro es educado institucionalmente para despreciar su matriz generadora, la madre ancestral, su bisabuela indígena y negra, alimentando isntiuciones educacionales y políticas con una profunda ignorancia cultural sobre sí mismas, sobre sus movimientos de transformción social. Esto ayuda a entender porque tenemos una educación formal, clasista, racista, fundamentalista, económicamente dependente. (Iturri *in* Bonfim y Tasat, 2015, p. 109)

La metodología de pesquisa y rescate de los pueblos originários y toda su forma de expresión, debe estar basada en el respeto y valoración de la culturales orales. La educadora, Lilian Pacheco (2015, p. 107), creadora de la pedagogía Griô<sup>3</sup>, se dedicó a una pesquisa más humana y orgánica de nuestra história y pensamiento, buscando según la autora (2015, p. 113) mergullar en el universo de la oralidad, aprendiendo y trasmitiendo el conocimiento oralmente, por medio de la memoria del cuerpo, de la paciencia pedagógica, de una concepción orgánica de tiempo, del compromiso con el poder de la palabra dicha, siendo por lo tanto, aprendiz de la tradición oral. Esa metodología está en diálogo con el legado pedagógico de Paulo Freire, que defendía las metodologías orales, de escucha, en

---

<sup>3</sup> En África, existen términos diversos de cada grupo étnico y la palabra *Griot*, es universalizante, porque en el proceso de colonización fue utilizada por los estudiantes afro-descendientes que estudiaban en Lengua Francesa para sintetizar las millones de definiciones que abarca. La palabra *Griot* también resistió como derivación de la palabra *Creol*, o sea, Criollo, y fue una recreación del término *gritadores*, reinventado por los portugueses cuando veían a los Griots gritando en la plaza en momentos que sabía de la importancia de recordar al pueblo afrodescendiente su identidad y ancestralidad, su história, como en el caso de la situación social de esclavitud. (Pacheco *In* Bonfim y Tasat, 2015, p.114)

grupos informales de estudios, para construir a partir del margen social, el conocimiento contextualizado, desalienante y por eso mismo, auténtico de cada hombre.

Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição. O antidiálogo<sup>7</sup> que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos. E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica. (Freire, 1967, p. 107)

Ambos autores reconocen la importância de una metodología basada en el respeto y escucha del otro. Entendiendo que no solo el material didáctico puede servir de guía al profesor, pero también el poder de los discursos en clase.

Avanzando el análisis a la unidad dos, Aranha y Martins (2009, p. 81), traban un largo análisis de la felicidad, desde su concepto hasta su práctica en la sociedad contemporánea, con base en el pensamiento Griego y su visión sobre amor y felicidad.

Relacionan la sensación de (in)felicidad al mundo del trabajo, se valiendo de las teorías marxistas sobre el sistema alienante, en donde el producto del trabajo deja de pertenecer a quien lo ha producido, dando cuerda al sistema capitalista. Concluyendo por lo tanto, que la felicidad tiene estricta relación con la liberación y tomada de conciencia.

Ao analisar o que é ser feliz, fizemos um percurso na história da Filosofia. Pudemos ver que a felicidade não se separa do processo de constituição da identidade de cada um de nós, do que queremos para nossa vida, da nossa experiência de ser. Essa busca, porém, não é solitária, mas realiza-se na intersubjetividade: depende das amizades, do amor, do erotismo, e, nesse sentido de como compreendemos nosso corpo, os sentimentos e nossa relação com os outros. A turbulência e a novidade das mudanças ocorridas a partir das últimas décadas do século XX, que modificaram de maneira drásticas os padrões de comportamento, explicam a perplexidade de muitos. Se alguns veem com bons olhos as mudanças, há os que denunciam o braço invisível da alienação em condutas aparentemente autônomas. Nessa ótica, concluem não haver propriamente autonomia, porque os mecanismos de repressão encontram-se na própria sociedade e

são exercidos como instrumentos de controle dos desejos, seja para estimulá-los, seja para reprimí-los. É preciso, portanto, prosseguir na busca da autêntica liberação. (Aranha y Martins, 2009, p. 93)

En la cuarta unidad, la preocupación con el concepto de libertad gana espacio. Las autoras, por vías del filósofo holandés, Espinosa, explican la importancia de la convivencia con *el otro* para formación de un *yo* libre y conciente, visto que para el filósofo, las influencias culturales, sociales y temporales son significativas para la (des)construcción de libertad. Pero, será a partir de la tomada de consciencia de las propias influencias sufridas que se tendrá posibilidad de construir un proyecto de acción.

O filósofo francês, Alain - pseudônimo de Émile-Auguste Chartier (1868-1951) - diz que “quando era pequeno, e antes que tivesse visto o mar, acreditava que os barcos iam sempre para onde o vento os empurrava”. Mas sabemos como um hábil marinheiro manobra um veleiro e, fazendo zigue-zagues, pode seguir para onde quiser, ‘avançando contra o vento pela própria força do vento.”

Desse modo, a casualidade não é ignorada, mas introduz-se uma outra causa- a consciência do determinismo-que transforma o sujeito em ser atuante, e não simples efeito passivo das causas que agem sobre ele. A ação livre concretiza-se no trabalho do indivíduo como ser consciente e prático. (Aranha y Martins, 2009, p. 240)

La libertad entendida por las autoras (2009, p. 244), está por lo tanto, dentro de la comunidad humana, de las relaciones intersubjetivas, visto que hay un carácter social de libertad, que se basa en cooperación, reciprocidad y desarrollo de responsabilidad y compromiso, poniendo el otro no más como limite de nuestra libertad, pero la única condición para atingirla. Abriendo así, la posibilidad de un campo de acción comunitaria de libertad.

Para Dussel, (1980, p. 65) la práctica de libertad esta justamente en ese campo pedagógico de comunidad, no solo escolar, pero comunidades sociales, tanto formales cuanto informales. No estando arraigadas a normas educacionales, libros didácticos, parámetros curriculares o pedagogias allenas, pero estando fuertemente comprometidos con el pueblo, y todo que vierte de él.

Una educación comunitaria, fundada en una comunidad educadora por el diálogo y por la participación responsable" 138. Pero ese magno proyecto necesita otros instrumentos educativos que la mera "escuela" -como lo ha visto la revolución china al hacer participar a toda la población en tareas educativas. Por ello "es necesario superar la concepción exclusivamente escolar del proceso educativo, tan limitada, rígida e inadecuada, y dar cabida a un planteamiento mucho más integral, reconociendo las posibilidades de otros canales educativos no menos eficaces y no pocas

veces de mayor influjo que la escuela, como son la familia, los distintos grupos sociales y los medios masivos de comunicación, por citar los más importantes"139. Es necesario terminar con la "era escolar" que inició la burguesía moderna europea y que definió Rousseau con su *Émile*140. Se trata de un verdadero "síndrome pedagógico" que hay que saber superar, en especial en nuestra América latina, región periférica y dependiente, donde la "escuela" es el sistema por el que se aliena al miembro de la cultura popular y no se le hace acceder a la cultura ilustrada (dejando en su subjetividad el gusto amargo del fracaso, pero, al mismo tiempo, la conciencia culpable de no ser "culto": se acepta entonces pasivamente el estado de opresión popular neocolonial). El "sistema educativo" que empieza con la escolarización que es elitista aunque sea obligatoria y gratuita, culmina su lógica dominadora con las universidades, la ciencia y la tecnología y, por último y extensivamente, con los medios de comunicación. (Dussel, 1980, p. 65)

Finalizando nuestro breve análisis del libro didáctico, entendemos que este ejercicio de análisis hace parte justamente de la práctica pedagógica de liberación y autonomía, visto que Dussel y Freire, defienden la importancia de desconfiar, cuestionar, reflexionar y actuar frente a lo que nos es puesto como verdad, en ese caso, los soportes oficiales educacionales.

Percibimos muchos huecos positivos en relación a la posibilidad de inclusión del pensamiento latinoamericano en el contexto filosófico educacional brasileño, tanto en los documentos, cuanto en los materiales didácticos. El camino es largo, pero a partir de una práctica autónoma del maestro, por vías de Zea, Dussel y Freire el maestro podrá construir un escenario, en caso de Brasil, más justo, crítico y solidario.

No se trata, por lo tanto, de excluir los conocimientos vistos hasta aquí, pues es cierta la importancia del legado filosófico griego. Pero, se trata de traer la luz de los estudiantes su propia historia, contada a partir de aquí, para eso es necesario desconstruir viejas verdades, perspectivas y metodologías ajenas, construyendo un nuevo modelo de educación.

Es necesario una nueva escuela, una nueva medicina, nuevos servicios para un hombre oprimido. Para ello es necesario primero demitificar la pedagógica imperante, mostrar sus desproporcionados costos e indicar un camino liberador. (Dussel, 1980, p. 70)

## TRASCENDENCIA (o CONSIDERACIONES FINALES)

*En mi laberinto de soledad  
donde me gusta entrar y salir.  
La respuesta es, solo un transporte  
de más preguntas.  
Por que un hombre quiere trascender?  
Carlos Casagemas*

Trascendencia, militancia orgánica del pueblo, del oprimido. Hablaremos a partir deste momento a partir de un nuevo y libre discurso. Latinoamericanos, como pueblo nativo de Aby Ayala, nombre dado a este continente por los *Kuna*, pueblo del norte colombiano. Aby Ayala significa “*tierra de sangre, tierra madura*”, mucho antes de ser llamada de América por la boca allena.

La filosofía de la liberación es la muerte de todo feo impuesto, es, por eso mismo, renacimiento y trascendencia, posibilidad y esperanza de un pueblo más crítico, autónomo y libre.

Sin vínculos y afincos con la preocupación frente a las garantías de acertos a partir de la praxis de la liberación, pero certeza que el simple caminar más auténtico ya es en si, un cambio significativo y positivo para nuestro pueblo.

Esa filosofía será la práctica de la destrucción, porque rejeta los métodos filosóficos clásicos, los temas allenos a nosotros, el propio discurso y lenguaje extranjero. Destruye porque recrea, porque parte de algo inédito, auténtico y real. Parte de las periferias. Y al recrear, construye y apunta caminos posibles a la gente de aquí.

En su aspecto positivo una filosofía debe poseer una eficaz capacidad teórico constructiva. Pareciera que esta filosofía llega a formular un marco teórico filosófico mínimo, aunque provisorio, que permite pensarlos temas que más urgen al mundo oprimido, al pueblo, a la mujer, a la juventud. Pareciera que los temas que trata son reales, ya que esclarecen la praxis de los militantes en el proceso de liberación de la periferia. Ante la exposición de temas de filosofía de la liberación el militante, aún el más simple y aparentemente inculto, comprende su situación, sus problemas. Recibe luz que operativiza: su acción. (Dussel, 1977, p. 208)

Es necesario por lo tanto, reescribir la historia, o como mejor y más auténtico método, recontar la historia, no a partir, pero sobre la invasión de los europeos,

cambiando las perspectivas, a través de una pedagógica comunitaria del margen. El antimétodo, que también pasa por la esfera de la oralidad y escucha, respeta y devuelve el espacio sacado de las sabidurías de los pueblos de Aby Ayala.

El arte de escuchar estuvo ausente, trastocó el sonido, el pensamiento, la vista, la emoción, la belleza de la palabra hablada y escrita de cada comunidad ancestral; sin embargo, no fenecen porque existen procesos culturales que recrean su pensamiento, su idea de vida; por lo demás, bien saben que sus semillas y raíces históricas se defienden a partir de la resistencia, la lucha por la reconfiguración de su identidad. (Mancilla, 2018, p. 231)

El espacio filosófico, histórico y cultural sacado de nuestro pueblo, hace parte de un proyecto antiguo de silenciamiento y encubrimiento colonial, como lo describimos en los primeros capítulos de este trabajo. Todo lo original encubierto en favor de una exaltación de lo occidental y todo que de él vierte, naturalizando, de ese modo, la no existencia de nuestra historia y pensamiento, alimentando el sistema dominante invisibilizador.

Ese proceso antiguo de borramiento cultural refleje directamente en la educación de este continente, sobretodo en la enseñanza de filosofía, donde poco o nada se habla de las filosofías y pensamientos de los pueblos originarios.

La perspectiva pedagógica de la filosofía de la liberación buscará brechas para manifestarse a través de la educación, desconstruyendo la idea de un profesor trasmisor de contenido bruto, inmutable y correspondiente a una realidad lejana, y conectándose a las ideas de Paulo Freire traídas anteriormente, que apuntan que el papel del profesor debe ser de un mediador capaz de dialogar, escuchar y perpetuar las memorias nuestras.

El maestro de Brasil, como contexto analizado en el tercer capítulo desta pesquisa, podrá basarse en los materiales y documentos oficiales educacionales, usando su autonomía para adaptar, elegir o rechazar determinados contenidos, asumiendo una postura ética en relación a formación autónoma y crítica de la identidad de aquellos que están involucrados en su proceso de aprendizaje, caminando en contra a la alienación de si y del otro, en un proceso mutuo de liberación, que valora sobretodo nuestro propio contexto y todas manifestaciones que de él nacen, sea de la esfera política, filosófica, literaria o artística.

La cultura imperial tiene una metodología pedagógica; es pedagogía de la dominación, como lo muestra Paulo Freire. Proyecta en la propia conciencia del dominado su cultura como la única, negando así la cultura del Otro. Habría todo un estudio a realizar sobre la introyección en el colonizado de la cultura imperial. Por otra parte, el colonizado produce una desvalorización de su propia cultura. Puedo decir que la cultura del *pueblo*, que no es lo mismo que la cultura *nacional*, empieza a ser negada desde las pautas de la cultura del "centro". Cuando en mis clases universitarias pregunto a los alumnos sobre un ejemplo de una obra de arte, me nombran a la Gioconda, la Quinta Sinfonía de Beethoven. Y entonces les objeto: "¿Pero ustedes no han pensado que en nuestra provincia, en Mendoza, hay acequias muy bellas, y que es un arte el poderla parra y la viña? ¿Ustedes no han pensado que podían haberme dado por ejemplo al tango?" Pero este arte para ellos no tiene ningún sentido, ningún valor. Han sido pedagógicamente educados en la desvalorización de la cultura popular propia. (Dussel, 1980, p. 115)

El desconocimiento de sí es fruto de esa dependencia cultural, que atraviesa la cuestión económica. Dependencia, que al llegar en las escuelas, forma, gradúa, aprueba a los sujetos que hicieron nada más que alfabetizarse, a la medida que solamente decifran códigos, pero no los interpretan y recrean. Reciben callados los textos y enseñamientos aislados de realidad y contexto. Son los clásicos culturales, que vienen desde cima para abajo, como verdad pura y absuelta, un manual de como ser, y principalmente como *no-ser*.

La dependencia cultural es primeramente *externa*. Del imperio a la élite; la élite es minoritaria pero tiene el poder: es la oligarquía dependiente. Luego hay también una dependencia *interna*, la que la élite cultural ilustrada ejerce al dominar al pueblo, hasta por medio de las escuelas. La élite alienada pretende alienar al pueblo y, muchas veces, entonces, la única garantía de ese pueblo de ser sí mismo, y otro que todo otro, es ser analfabeto. Los alfabetizados, al fin, no saben quiénes son; sobre todo si han cursado la escuela y han creído todo lo que les han enseñado; en especial en la escuela argentina liberal que es una escuela de profunda alienación. Habría que decodificar la ideología introyectada en los textos primarios de la escuela liberal argentina, donde no solamente se habla de cosas anodinas, sino que es estrictamente ideológico todo el texto, porque se enseña y potencian instituciones alienadas y alienantes. Las grandes realidades populares son ignoradas en todos sus aspectos. De tal manera que es sumamente planificada la educación alienadora que da una élite oligárquica ilustrada, que mira hacia el "centro" mundial y niega sus propias tradiciones que desconoce. (Dussel, 1980, p. 121)

Lo clásico de la filosofía que se preocupa con el tema del *ser* y *no-ser*, es una visión limitada del todo, que es más complejo que esas alegorías. La filosofía es en esencia la crítica de la realidad, que en contexto de Aby Ayala, según Dussel (1980, p.126) fue pisoteada sin moralidad alguna por los sábios occidentales, visto que nos

reducen a la esfera del no-ser y automáticamente silencian nuestra voz, coisificándonos y reduciéndonos a la masificación.

Los "sabios", como los griegos, en esencia dicen: "No, el no-ser no es verdad; si el bárbaro habla, habla del no-ser y enuncia por ello lo falso; si dice lo falso, con voluntaria obstinación miente". Antes que siga mintiendo lo mata el héroe dominador haciendo la gran obra patria y recibiendo el honor del *todo*. Esto hacen los conquistadores y los represores; esta es la ontología guerrera que hay que denunciar. (Dussel, 1980, p. 126)

La importancia de la exterioridad para la formación de identidad auténtica está justamente en la negación de la negación, exteriorizándose a todo alleno, tomando una postura creadora en todos ámbitos, postura relacionada a la capacidad de todo y cualquier ser humano.

Esa contracultura se manifiesta en varios momentos de nuestra historia y sigue hasta hoy como movimientos internos de resistencia. Dussel (1980, p.127) nos presenta algunos movimientos importantes como, el caso de que, contra la voluntad hispánica fue naciendo una voluntad criolla; contra la oligarquía nacional y después liberal, nuestro pueblo ha continuado la creación de su cultura. Aunque, hubieron inúmeros intentos de borramiento cultural, las celebraciones de los pueblos originarios siguieron intentando mantener su esencia y lugar, resistiendo al poder y fuerza impuesta del cristianismo, que él mismo se modifica internamente, convirtiéndose posteriormente en símbolo de liberación.

De ahí que hay casos paradójicos: el indio fue oprimido por el español y la evangelización fue un proceso de aculturación, de dominación religiosa. En el imperio inca se celebraban las fiestas del año nuevo, o mejor del sol nuevo, el 21 de junio, día en que Cuzco festejaba el nacimiento del sol. Era el día más corto del año y algún día 21 de junio el sol no saldría más. Había que adorarlo de una manera especial para que volviera a salir cada año. Esta es exactamente la fiesta de la Navidad, porque en Europa era también la fiesta pagana del nacimiento del sol, y los cristianos la "bautizaron" e hicieron con ella la Navidad. No van a creer ustedes que Cristo nació en diciembre, sino que es una fiesta litúrgica pagana. Pero, llegados los españoles al hemisferio sur, nos hacen festejar la Navidad cuando el sol está en su máximo, en diciembre; sudamos como pobres, y todavía festejamos el sol que nace, cuando uno querría que se muera porque ya estamos en pleno verano. La fiesta de la Pascua, que es la fiesta de la primavera, se festejaba en el hemisferio norte en marzo, y nos la hacen festejar a nosotros en marzo cuando es otoño y la naturaleza muere. Se puede hablar de una opresión litúrgica; nuestros indios se quedaron sin religión, porque le destruyeron la que tenían y no le pusieron ninguna. Este es un proceso de aculturación. Tiempo después, como en general los liberales fueron anticlericales y no han vivido jamás el proceso cultural del pueblo y tampoco el proceso de evangelización de dicho pueblo, el pueblo se apoyó en su "catolicismo popular" para resistir contra la oligarquía.

Mientras no se recupere este proceso o se lo critique superficialmente, no se entenderá América latina. Lo paradójico es que en el tiempo colonial se introyectó la cultura hispánica importada, pero, poco a poco, ese catolicismo se transforma en la propia cultura del pueblo. Primero, ese pueblo se opuso a la burocracia hispánica y después a la oligarquía nacional. Y por eso no es extraño que un cura como Hidalgo organice el único ejército realmente revolucionario en América latina, que fracasa por condiciones muy particulares. Fue un ejército de indios: "la tierra para los que la trabajan" y tras la imagen de la guadalupana. Hay entonces una simbología religiosa, liberadora y latinoamericana. Y por esto Kemal Ataturk volvió al Islam, Gandhi a las tradiciones hindúes y Mao a la cultura popular. Lean el texto de *La nueva democracia*, donde Mao habla de "la excelente cultura antigua popular". El propio Mao vuelve a la tradición *popular* china. (Dussel, 1980, p. 129)

Abrir y garantizar espacio al popular y sus expresiones culturales, es acto revolucionario y deberá ser papel de la filosofía de la liberación.

La ciencia que no perciba, acepte y considere la esfera del mito, de los símbolos, fiestas, dialectos, expresiones artísticas-literarias o filosóficas dentro de la mística, será siempre ciencia allena, atendiendo a lo externo, y por eso mismo, rechazando y anulando el interno, el margen. No sería un foco específicamente folklórico, pero sobre lo que él representa.

La cultura popular, nacida desde la exterioridad del sistema es *real*, es nuestra. Pero se la ignora, se la niega y se la considera analfabeta; su simbología no es comprendida. Hay un interesante trabajo de Guillermo Gutiérrez, *Cultura popular y cultura ilustrada*. En este trabajo critica, primero, el análisis puramente "folklórico" de la cultura popular. La cultura popular no es puramente folklore. Pero también la cultura popular no es la "cultura proletaria" de Trotsky porque no se trata del proletariado, de un "universal" abstracto. Un obrero de Citroën en Francia no es lo mismo que un obrero de Buenos Aires. Cuando el obrero de Citroën quiere más sueldo, en el fondo quiere que funcione el capitalismo francés y que se explote más a las colonias (...) Se trata de una *creación cultural* que se expresa en diversos niveles, desde el arte popular, la música popular, la lengua, la tradición y los símbolos que muchas veces, aunque no del todo, lo capta el folklore. Porque había que considerar que en la cultura popular están dados todos los elementos sincréticamente confundidos. (Dussel, 1980, p. 129)

De un lado, por lo tanto, está el sistema padronizado, que se introyecta en la gente por vías de la educación, política, economía, mídia, y en el otro lado está el contrasistema, auténtico, libre y original, que no visa corresponder a nada, sino su propia realidad. Dussel (1980, p. 130), nos presenta el ejemplo de las obras literarias de Neruda, en donde el poeta escribe sobre y para su tierra, bajo la perspectiva del oprimido. En contrapartida, Jorge Luis Borges, otro autor de Aby Ayla, asume una poética universal, estando alleno a su contexto de la época, de las dictaduras y opresiones de su pueblo.

Así también, en la filosofía, se puede analizar dos lados, no necesariamente opuestos, pero ciertamente distintos. De un lado una filosofía que asume un método y análisis filosófico occidental, para responder a sus problemas internos, y del otro una filosofía que parte desde el margen y contexto propio para pensar y buscar cambios significativos para la construcción más justa y libre de su identidad. El método es, por lo tanto, el antimétodo.

De este modo, esta pesquisa, buscó a partir de los contracaminos, presentar una reflexión sobre la trayectoria de la filosofía de la liberación, su inicio y perpetuidad en nuestro contemporáneo, bien como, la justificación de su importancia perante a la realidad del pueblo oprimido de Aby Ayala.

Entendiendo que esa vertiente filosófica se distribuye en muchos contextos, tomamos como foco mayor de análisis, la perspectiva pedagógica, y como la educación puede ser de hecho herramienta de liberación dentro de un sistema alienante. Los resultados son y siempre serán abiertos y pasibles de cambios, pero lo que se puede sustentar a partir de este trabajo, es que las brechas en los documentos oficiales, bien como el estímulo oficial a la autonomía de los maestros, es la esperanza de un quehacer docente más auténtico, formando así sujetos más críticos, libres, justos y felices, visto que la felicidad real, no perfecta, pasa por la esfera del derecho a libertad de ser hombre sin más.

Estoy leyendo una novela de Louise Erdrich. A cierta altura, un bisabuelo encuentra a su bisnieto. El bisabuelo está completamente chocho (sus pensamientos tienen el color del agua) y sonríe con la misma beatífica sonrisa de su bisnieto recién nacido. El bisabuelo es feliz porque ha perdido la memoria que tenía. El bisnieto es feliz porque no tiene, todavía, ninguna memoria. He aquí, pienso, la felicidad perfecta. Yo no la quiero. (Galeano, 1991, p. 108)

## REFERENCIAS

AMORIM, Daniela; NEDER, Vinicius. IBGE: 11,8% de jovens entre 15 e 17 anos está fora da escola. Site Terra, 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/economia/ibge-118-de-jovens-entre-15-e-17-anos-esta-fora-da-escola,caccc83faa267f3e7afcbddf7dca853cw0q6wypg.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009. (Volume Único)

BELLOCCHIO, Mabel. **La pedagógica como praxis de liberación, en la filosofía de Enrique Dussel**. Tese de Doutorado em Filosofia. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2012. Disponível em: [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4375/uba\\_ffyl\\_t\\_2012\\_884691.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4375/uba_ffyl_t_2012_884691.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 30 ago. 2019.

BONFIM, Carlos; TASAT, José Alejandro (Orgs.). **Pensar América**: pensadores latinoamericanos en diálogo. Buenos Aires: Universidad Nacional tres de febrero; Universidad Federal de Bahía. 1. ed. Caseros: los autores, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.684, 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL PRECISA DE PROFESSORES DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA. G1, 2008. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL654138-5604,00-BRASIL+PRECISA+DE+PROFESSORES+DE+FILOSOFIA+E+SOCIOLOGIA.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CERUTTI GULDBERT, Horacio. **Filosofía de la liberación latinoamericana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

DONGHI, Tulio Halperin. **História da América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. México: Editorial Edicol, S. A., 1977

\_\_\_\_\_. **La pedagógica latino-americana**. Editora Nueva America: Bogotá, 1980.

\_\_\_\_\_. **Enrique Dussel: Decolonialidad y Educación**. 23 de mar. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ORjRc1BWjs>. Acesso em: 17 mar. 2020.

DUTRA, Eduardo; CARDOSO, Rosane. (Org). **Estudos Hispânicos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Editora L&PM: Porto Alegre, 1991.

GONÇAVES, Davi. **Por uma língua feminista: Uma breve reflexão sobre o sexismo linguístico**. Disponível em: Revista Interdisciplinar cultura e sociedade. UFMA-  
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/9317>. Acesso em: 2 jun. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da Lógica 2**. A doutrina da Essência. Tradução Christian Iber e Federico Orsini. Petrópolis: Vozes, 2017

HÖFFNER, Joseph. **Colonialismo e evangelho: ética do colonialismo espanhol no Século de Ouro**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973.

IANNI, Octavio. **O labirinto latino americano**. São Paulo: Vozes, 1993.

JESUS, Rodrigo Marcos de; SILVA, Alécio Donizete da. "Formação, ensino de filosofia e pensamento de libertação: apontamentos críticos". *Revista Páginas de Filosofia*. Volume VI/ numero 1 (2014), pp. 29-49, jan./jun.2014. Disponível em: [https://www.metodista.br/revistas/revistas\\_ims/index.php/PF/article/view/5326](https://www.metodista.br/revistas/revistas_ims/index.php/PF/article/view/5326). Acesso em: 15 mar. 2020.

JIMÉNEZ, Carla. Extrema pobreza sobe e Brasil já soma 13,5 milhões de miseráveis. *El País*, 2019. Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/06/politica/1573049315\\_913111.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/06/politica/1573049315_913111.html). Acesso em 15 mar. 2020.

KOBRA, Eduardo. **Etnias** (grafites). Disponível em: <http://www.eduardokobra.com/etnias/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DE LARA, Manuel Tuñón. *Historia de España*. Barcelona: Labor, 1985.

LAS CASAS, Bartolomé. **Brevíssima relação da destruição das índias: o paraíso destruído**. Tradução por Heraldo Barbuy. Porto Alegre: LP&M, 1984

LAS CASAS, Bartolomeu de. **Liberdade e justiça para os povos da América: Oito tratados impressos em Sevilha em 1552**. Frei Carlos Josaphat. (Tradutor). São Paulo: Paulus, 2010.

MANCILLA, Roberto Olivares. **Una aproximación a la práctica pedagógica de la filosofía latino-americana**. In: FRANK, Willames; FLORES, Alberto Vivar (org.). **Problemas do pensamento filosófico na América Latina**. Goiânia: Phillos, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2009.

NÚMERO DE LEITORES CAIU 9,1% NO PAÍS EM QUATRO ANOS, SEGUNDO PESQUISA. G1, 2012. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/03/numero-de-leitores-caiu-91-no-pais-em-quatro-anos-segundo-pesquisa.html>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PACHECO, Silvestre Eustáquio Rossi. **A construção da Comunidade Latino-Americana de Nações no marco de fundamento da Identidade Regional de Nuestra América**. Dissertação de Mestrado em Direito. Programa de Pós Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de

Minas Gerais, 2008. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito\\_PachecoSE\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_PachecoSE_1.pdf). Acesso em: 12 jul. 2019.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Parte IV: Ciências Humanas e suas tecnologias.

Brasília. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 15 abr. 2020.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. ALFABETIZAÇÃO E ALFABETISMO FUNCIONAL DE JOVENS E ADULTOS. Observatório do PNE. Disponível em <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores/taxa-de-analfabetismo-funcional/>. Acesso em 10 abr. 2020.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Concepto de cultura** [verbete]. Diccionario Real Academia Española. Disponível em: <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX&o=h>. Acesso em: 29 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Concepto de libertad** [verbete]. Diccionario Real Academia Española. Disponível em: <https://dle.rae.es/libertad>-Acesso em: 29 out. 2015.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 1990.

SALLES, João Carlos; BIRCHAL, Telma de Souza; PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Filosofia**.

BRASIL. MEC. INEP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14Filosofia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SAMOUR, Héctor. "Posibilidades de una Filosofía crítica de la historia después de la crisis de 'la filosofía de la historia'". *Hermenéutica Intercultural. Revista de Filosofía*. Número 27 (2017), pp. 29-67. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/328045974\\_Posibilidades\\_de\\_una\\_filosofia\\_critica\\_de\\_la\\_historia\\_despues\\_de\\_la\\_crisis\\_de\\_la\\_filosofia\\_de\\_la\\_historia/link/5be9d8bf4585150b2bb237af/download](https://www.researchgate.net/publication/328045974_Posibilidades_de_una_filosofia_critica_de_la_historia_despues_de_la_crisis_de_la_filosofia_de_la_historia/link/5be9d8bf4585150b2bb237af/download). Acesso em: 13 mar. 2020.

SANTA ISABEL, Ana Lúcia de Mattos. **Platão: A linguagem é um pharmakon**. Disponível em: <http://coloquioslusofonia.blogspot.com/2011/11/platao-linguagem-e-um-pharmakon.html>. Acesso em: 2 mai. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. In: Tomaz

Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos filosóficos da educação**. Curitiba: IBPEX, 2011.

VEIGA, Neto Alfredo. "Cultura, culturas, educação". *Revista Brasileira de Educação: ANPED*. Volume I/Número 23 (2003), pp. 5-15.

WASSERMAN, Cláudia (Coord.). **História da América Latina**. Cinco Séculos. 3. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ZEA, Leopoldo. **La latinidad y su sentido en América Latina**. Universidad Nacional Autónoma de México. México: Coordinación de Bibliotecas, 1986.