

**Filosofia da Libertação e Educação: diálogo entre Enrique Dussel e Paulo Freire para uma Educação Decolonial**

*Filosofía de la Liberación y Educación: diálogo entre Enrique Dussel y Paulo Freire para una Educación Descolonial*

Omar García Corona,  
**Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (CDMX)**  
Ciudad del México – México  
João Paulino da Silva Neto  
**Universidade Federal de Roraima (UFRR)**  
Boa Vista, RR, Brasil  
Adriana Helena de Oliveira Albano  
**Universidade Federal de Roraima (UFRR)**  
Boa Vista, RR, Brasil

**Resumo**

Com este artigo propomos analisar as contribuições epistemológicas para o campo da educação do filósofo latino-americano Enrique Dussel Ambrosini em diálogo com Paulo Freire, exemplos de vida fecunda e de luta (a partir da teoria e da práxis) pela inclusão ética da exterioridade do outro oprimido, do Sul-Sul global. Enrique Dussel fortaleceu e aprimorou a Pedagogia por meio da Filosofia da Libertação, o que também contribuiu para a construção de um horizonte de educação descolonial e crítica a partir de um lócus específico de enunciação. Neste trabalho pretendemos recuperar o que consideramos um elemento estrutural, tático e estratégico que nos aproxima da transformação, tanto ao nível da singularidade antropológica como ao nível do coletivo social. Referimo-nos ao campo da educação, da pedagogia e da formação humana, dentro do qual existem áreas de oportunidade sobre as quais é necessário refletir seguindo a marca do pensamento crítico e libertador latino-americano.

**Palavras-chave:** Filosofia da Libertação e Educação; Enrique Dussel e Paulo Freire; educação decolonial.

**Resumen**

Con este artículo nos proponemos analizar las contribuciones epistemológicas al campo de la educación por el filósofo latinoamericano Enrique Dussel Ambrosini en diálogo con Paulo Freire, ejemplos de vida fecunda y de lucha (desde la teoría y la praxis) por la inclusión ética de la exterioridad del otro-oprimido, desde el sur-sur global. Enrique Dussel ha fortalecido y potenciado la Pedagogía a través de la Filosofía de la Liberación, lo que ha contribuido, también, hacia la construcción de un horizonte de educación descolonial y crítica desde un locus de enunciación específico. En este trabajo deseamos recuperar lo que consideramos un elemento estructural, táctico y estratégico que nos acerca a la transformación, tanto a nivel de la singularidad antropológica como a nivel de lo colectivo social. Nos referimos al campo de la educación, de lo pedagógico, de la formación humana, dentro de lo cual existen áreas de oportunidad sobre las que es necesario reflexionar siguiendo la impronta del pensamiento latinoamericano crítico y de la liberación.

**Palabras clave:** Filosofía de la Liberación y Educación; Enrique Dussel y Paulo Freire; educación decolonial.

# **Filosofía da Libertação e Educação: diálogo entre Enrique Dussel e Paulo Freire para uma Educação Decolonial**

## **1 Introducción**

### **Actualidad de una educación para la liberación**

Nunca ha sido tan necesario en la historia de la humanidad hablar sobre el auténtico sentido de la vida, a nivel de la biosfera en su totalidad, o de al Gaya en su conjunto. La humanidad, en esta etapa del capitalismo tardío del siglo XXI, ha llegado al límite de su historia. La consecuencia de esto nos lleva a escuchar las voces sensibles que nos advierten desde hace décadas (las voces de los sin voz: indígenas, migrantes, afrodescendientes; mujeres y hombres de cualquier raza, color de piel, sexualidad o credo, relegados en las periferias del mundo) sobre la necesidad urgente del cambio de paradigmas: epistemológico, económico, político, jurídico, educativo, etc., en todos los ámbitos del planeta Tierra. El momento es decisivo para nosotros los seres humanos. O cambiamos el estilo de vida, de la subjetividad moderna, naturalizada como la única posible y mejor, o estamos condenados a la muerte; en camino a una especie de suicidio colectivo que pareciera provocado por los grupos del poder hegemónico mundial. O luchamos por transformar los paradigmas depredadores vigentes o en su mayoría no sobreviviremos.

La pregunta siempre acuciante, en lo teórico y práctico, es el ¿qué hacer?, el ¿cómo hacer? Si bien, los problemas que nos atraviesan como humanidad son múltiples y sumamente complejos, imposibles de resolver por vía de algún algoritmo, no podemos soslayar que desde la filosofía y el pensamiento latinoamericano actual (de los siglos XX y XXI) ha habido importantes esfuerzos y propuestas hacia la construcción de sociedades con mayor justicia social. En este breve texto deseamos recuperar, lo que consideramos es siempre un eje primordial, estratégico, táctico y estructural que nos conduce o aproxima hacia la anhelada transformación, tanto en el nivel de la singularidad individual como en el de lo colectivo social. Nos referimos a la esfera de la educación, al quehacer de la formación humana, al ámbito de lo pedagógico, dentro de lo cual existen siempre áreas de oportunidad que es necesario reflexionar.

En tal sentido, la Filosofía de la Liberación, que ha cumplido ya cincuenta años como un movimiento de pensamiento crítico desde América Latina<sup>i</sup>, destaca, al colocar lo pedagógico como criterio *sine que non* o piedra angular de la emancipación de los seres humanos, al afirmar que la educación, semántica y semióticamente, es liberadora o no es <sup>ii</sup>educación; Enrique Dussel filósofo argentino-mexicano dice literalmente:

La filosofía de la liberación es una operación pedagógica, desde una praxis que se establece en la proximidad maestro-discípulo, pensador-pueblo [...] Aunque pedagógica es una praxis condicionada por la praxis política. [...] La praxis teórica, o la acción poética intelectual esclarecedora del filósofo, se encamina a descubrir y exponer (en la exposición y riesgo de la vida del filósofo), ante el sistema, todos los momentos negados y toda la exterioridad sin justicia. [...] Es decir, es el magisterio que cumple en nombre del pobre, del oprimido, del otro, el que como rehén dentro del sistema testimonia el fetichismo de dicha totalidad [...] (Dussel, 1995, 206).

Se plantea aquí un cierto carácter mesiánico (en sentido positivo como arquetipo del humanismo semita y cristiano) del trabajo del filósofo en su praxis magisterial como labor social liberadora ante el oprimido, víctima de múltiples negatividades. El componente ético de la praxis pedagógica será aquí una constante. (Dussel, 2012, 9-83).

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

Para la Filosofía de la liberación (desde los inicios de su propuesta y hasta hoy), la educación se comprende, pues, desde un horizonte muy particular. Más allá del aula y sus instituciones (siempre importantes en cada nivel), el fenómeno educativo es, además, primordialmente social, cultural, pero también político, pues atraviesa dialécticamente a cada sujeto, pero, así mismo a la colectividad en su conjunto. La educación se vincula con cada nación, con sus pueblos, les otorga identidad, cohesión, visión del mundo, comprensión, etc. Desde una filosofía dialéctica de la educación podemos afirmar lo siguiente: o bien la educación puede servir para la liberación, o puede también ser usada para la domesticación de los pueblos. La tradición del pensamiento crítico latinoamericano, como veremos, asume como principio ético la primera opción. La pedagogía del oprimido (con Freire), la pedagógica de la liberación (con Dussel), o la sociedad desescolarizada (con Ilich), son invaluable ejemplos<sup>iii</sup>. Desde una dialéctica de la pedagogía podemos decir que:

El proyecto de dominación pedagógica aniquila la cultura de las naciones y clases oprimidas. El proyecto en cambio de liberación pedagógica, que se opone a la posición “bancaria” del educando, como diría Paulo Freire, afirma lo que el pueblo tiene de exterioridad, de valores propios. El proyecto de liberación pedagógico no lo formulan los maestros; está ya en la conciencia del pueblo; es el a priori metafísico del proceso y al que se tiende desde una larga lucha popular [...] (Dussel, 1977, p.105).

## ***Filosofía da Libertação e Educação: diálogo entre Enrique Dussel e Paulo Freire para uma Educação Decolonial***

La influencia del pensamiento de Paulo Freire en Dussel es evidente, recordamos que la *Pedagogía del oprimido* fue editada por vez primera en Brasil en 1968<sup>iv</sup>, mientras que la primera edición de la *Filosofía de la liberación*, publicada en México, ya en tiempos del exilio de su autor, salió a la luz en 1977. Por nuestra parte sostenemos la tesis de que ambos pensadores se ven enriquecidos de manera mutua, en una especie de simbiosis cooperativa en la reflexión latinoamericana; para la filosofía de la liberación, la pedagogía freiriana ha sido estructural en todo su desarrollo, sus presupuestos están presentes hasta hoy, además de sumar, como veremos más adelante, una singular hermenéutica que el filósofo de la liberación hace del gran pedagogo de la conciencia, reconociendo su autoridad e innovación única en el campo de la educación popular crítica.

### **2 Presupuestos para una educación descolonial**

Desde una filosofía crítica latinoamericana del siglo XXI, nos atrevemos a afirmar que estudiamos el pensamiento europeo ya no como meros aprendices o receptores neutrales que adoptan teorías universalistas para su reconocimiento y difusión. Llegamos a una época, gracias al esfuerzo de una larga tradición de pensadores latinoamericanos (la lista sería amplísima, nombramos sólo a algunos de los más relevantes: José Carlos Mariátegui, Leopoldo Zea, Francisco Miró Quesada, Augusto Salazar Bondy, Enrique Dussel, Arturo Andrés Roig, Edmundo O'Gorman, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Boaventura de Sousa Santos, Ailton Krenak, Darcy Ribeiro, Rubem Alves, etc.), en que es posible hablar con vos propia y criticar con claves filosóficas particulares lo que podríamos denominar la imagen totalizadora del pensamiento humano pretendidamente universal, es decir, la historia moderna de la filosofía en occidente, aquella escrita bajo la pretendida ortodoxia del pensamiento hegemónico de Europa y los Estados Unidos.

El pensamiento latinoamericano, calificado en general como pensamiento débil, ha sido excluido de tal proceso. No obstante, ha operado, en franca tensión histórica, construyendo sendas epistemológicas alternativas con contenidos al margen de la tradición de una razón ilustrada y positivista conservadora. Si bien, reconocemos la tradición filosófica europea, admirable en múltiples sentidos, pretendemos también mostrar que en América Latina opera un camino epistemológico análogo, aunque no desde el pensar que busca temas meramente intelectuales, sino, desde cuestiones que emergen de la realidad social exigiendo teorizar críticamente desde su propio acontecer.

Para el pensamiento latinoamericano la reflexión filosófica es inseparable de su contexto. Cuestiona desde dentro, de forma endógena a partir de sus problemas. Desde la singularidad social, política, económica y cultural de sus sujetos. Desde su situación espacio-temporal. A partir aquello que denominamos su *locus enuntiationis* (Mignolo-Dussel); terreno enunciativo que otorga identidad, precisión en el discurso, particularidad epistemológica, singularidad reflexiva. La filosofía occidental pretendidamente hegemónica y universal aparece ahora trastocada, dudosa y casi líquida en muchas de sus categorías, sin correspondencia con nuestra configuración cultural e histórica. O incluso adversa, colonialista y violenta en sus procesos históricos de introducción y/o imposición en nuestras sociedades (Dussel, 1994).

Nuestra reflexión filosófica es ahora desde y para América Latina. Nos configuramos epistemológicamente como un problema filosófico, de conocimiento y estudio sobre nosotros mismos, con nuestras múltiples variables y particulares diferencias. Se trata ahora de pensar desde nuestros autores, desde fuentes teóricas propias, desde nuestros procesos históricos, desde el antes y el después de la fractura colonial, desde nuestras raíces indígenas y desde nuestro mestizaje, desde la complejidad del pasado y del presente, desde nuestro devenir actual y posicionamiento ante el mundo. Pensar desde América Latina no significa un particularismo provinciano, sino la posibilidad alternativa y transmoderna de una crítica de alcances universales, o sea, un ejercicio descolonial para hurgar en nuestras propias raíces.

Transmodernidad indica todos los aspectos que se sitúan “más-allá” (y también “anterior”) de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que estén vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas (Dussel, 2015, 52).

Quizá sea esta la gran lección pedagógica de fondo legada por nuestros pensadores descoloniales y por las víctimas incontables de los procesos históricos de lucha, teórica y práctica, hacia la emancipación de nuestros pueblos. Trascender la modernidad indica la posibilidad de afirmación de la vida humana y de la naturaleza en su conjunto –principio material ético y político, (Dussel, 1998, 91-165)– en una cultura nueva, no universal sino desde un pluriverso que va en construcción desde la exterioridad que la modernidad ha despreciado. Pero ¿cómo tomar conciencia de ello y de nuestra construcción histórica propia? Lo seguro es que no desde los sistemas pedagógicos coloniales moderno-ilustrados que toman como paradigma antropológico al sujeto europeo, blanco, liberal, burgués.

## **Filosofía da Liberdade e Educação: diálogo entre Enrique Dussel e Paulo Freire para uma Educação Decolonial**

La nación periférica o la cultura latinoamericana, africana o asiática, es exterior al sistema cultural vigente, la del centro<sup>v</sup>. La exterioridad de la cultura nacional provoca e interpela al sistema cultural imperante. Pero, por otra parte, en las mismas naciones dependientes periféricas están las clases oprimidas, campesinas, obreras marginales que juegan en la propia nación el papel de exterioridad cultural<sup>vi</sup>. La cultura africana, asiática, latinoamericana tiene un ámbito propio que no ha sido comprendido ni incluido (porque es despreciado como incultura, barbarie, analfabetismo, hechicería) en el sistema escolar, universitario o de los medios de comunicación. Son interpretados por el sistema cultural vigente, racionalista, pretendidamente universal como nada, no-ser, caos, irracionalidad (Dussel, 1977, 100-101).

Se trata ahora, desde nuestro *locus enuntiationis*, de realizar una “inversión”, un “giro” respecto a la subjetividad moderna y su ideológica alienación cultural, que funciona a su vez también como alienación política y económica. El momento de toma de conciencia implica un reconocimiento propio desde una situación específica. Me reconozco desde una cierta cultura, exterior a la cultura del centro, pero, que no le es inferior, sino análoga; evalúo lo positivo de mi tradición popular, de mis usos y costumbres, de mi comunidad. En sentido pre-moderno y trans-moderno:

La cultura de los grupos y clases oprimidas [...] la cultura popular, es la que guarda lo mejor de nuestro mundo y de donde surgirán las alternativas nuevas de la cultura mundial futura, que no será una mera repetición de las estructuras de la cultura del centro. La exterioridad de la cultura popular es la mejor garantía y el núcleo más incontaminado del hombre nuevo. Sus valores, hoy despreciados y hasta no reconocidos por el mismo pueblo, deben ser estudiados cuidadosamente, deben ser incrementados desde *una nueva pedagogía de los oprimidos*<sup>vii</sup> para que desarrolle sus posibilidades. Es en la cultura popular, aún tradicional, que la revolución cultural encontrará su contenido más auténtico (Dussel, 1977, 101).

Para la filosofía de la liberación, será Paulo Freire, quien desde la década de los sesenta del siglo pasado pondrá el fundamento y mostrará como ninguno el desarrollo de una auténtica educación popular crítica liberadora desde América Latina con carácter de validez universal. El acto pedagógico (como diálogo simétrico entre la comunidad de educandos y el educador) es la mediación entre los seres humanos para el desarrollo cognitivo, pero además para la toma de conciencia, también para el logro de acuerdos, para el consenso, para la acción social y política. Veamos la manera en que la Filosofía de la Liberación nos aporta una original hermenéutica del pedagogo brasileño. Enlistamos brevemente algunos puntos clave:

- a. Situacionalidad de la acción pedagógica: Mientras que las pedagogías (o psicologías) tradicionales, cognitivistas, se encargan en general y como finalidad última de desbloquear, aumentar o corregir el *performance* (rendimiento) intelectual (también afectivo o moral) del individuo; consideran siempre el orden vigente, social, económico, político o cultural (en el

que se efectúa la práctica pedagógica) como *dado, casi natural*, incluso al presentarse lleno de negatividades; no parece existir vínculo o pretensión para su transformación.

b. Proceso educativo dialéctico integral: La propuesta de Freire representa aquí un auténtico *giro*, en palabras de Dussel se trata de una “revolución copernicana pedagógica”. Además de trabajar respecto al desarrollo cognitivo, se pretende el desarrollo de una *conciencia ético-crítica* del educando, desde el nivel individual (en la propia singularidad del sujeto), pero, que en suma es la conciencia colectiva, de la comunidad con la que el pedagogo está trabajando. El educando no sólo es el niño, sino el joven o el adulto, pero particularmente el oprimido, culturalmente analfabeto, mismo que irá transformando las estructuras que le han marginado.

Se educa en el mismo proceso social, y gracias al hecho de emerger como «sujeto histórico». El proceso transformativo de las estructuras de donde emerge el nuevo «sujeto social» es el procedimiento central de su educación progresiva, libertad que va efectuándose en la praxis liberadora (Dussel, 1998, 431).

Para Freire, la lectura crítica del mundo es anterior a la lectura de la palabra. En su obra *Pedagogía de la esperanza*, maneja la potente tesis de una dialéctica entre ambas, es decir, de necesario complemento epistemológico entre el antecedente y el consecuente, por tanto: “Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que le falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca.” (Freire, 1993, 75)

c. Una pedagogía material: Todo proceso educativo tiene como punto de partida la *realidad* en la que se encuentra el educando, se trata de un punto de partida *material* y por ello, de condición económica y política. Lo *material*, como categoría crítica proviene de la tradición marxista, marca el criterio básico de la crítica filosófica y social. De modo que a partir de lo *material* es posible dar cuenta de lo que acontece en una sociedad, generar diagnósticos y juzgar si las cosas funcionan o no en orden a criterios específicos desde la vida concreta de cada ser humano. Lo que significa también marcar una posición ética. El sufrimiento representa el aguijón provocador del pensamiento crítico; la negatividad que pone en cuestión al orden social vigente. El trabajo de Freire parte de “sujetos límite” o víctimas en el Nordeste brasileño y de América Latina, de comunidades existentes reales, no hipotéticas o imaginarias; en lo posterior trabajaría en el África y otros países periféricos (aunque también aplicó su pedagogía en países centrales). Su proyecto educativo, decimos nosotros junto con

## **Filosofia da Libertação e Educação: diálogo entre Enrique Dussel e Paulo Freire para uma Educação Decolonial**

la filosofía de la liberación, arranca desde la *exterioridad*<sup>viii</sup>, de lo que él llama “sujetos-límite”, parte de las víctimas excluidas por los sistemas educativos moderno-ilustrados hegemónicos del capitalismo. De aquí su dialéctica opresores-oprimidos. Y son estos últimos, los *oprimidos*, los *sujetos históricos* que requieren ser educados y liberarse de sus múltiples negatividades.

d. Concientización como profundización de la toma de conciencia: Si en el proceso educativo, en el intercambio dialógico entre el educador crítico (que es siempre también educando<sup>ix</sup>) y la comunidad se logra una toma de conciencia, no es en definitiva un fenómeno espontáneo de comprensión de la realidad social con todos sus componentes. Ahora el sujeto (el educando) asume una posición en la que desea conocer. El mundo no le es ya indiferente, lo observa como un objeto cognoscible desde su propia subjetividad. Aunque dicha conciencia puede profundizarse. Existe, en potencia, un desarrollo (en sentido hegeliano) de la conciencia crítica, como superación de los momentos anteriores. Es un proceso en el que el educando, como en un movimiento en espiral, avanza, aunque, pudiese detenerse, sufrir retornos o nuevas progresiones. Ya en su proceso, asume decisiones, realiza evaluaciones, acciones de mayor alcance, etc. En terminología freiriana: la “conciencia ingenua”, la “cultura del silencio”, el “miedo a la libertad”, la “mitificación de la realidad” va dando paso a una “conciencia crítica”; va abriendo espacio a algo más que a una incipiente toma de conciencia:

La concientización implica la superación de la esfera espontánea de aprehensión de la realidad, por una esfera crítica en la que la realidad se da ahora como un objeto cognoscible en que el hombre asume una posición en la que busca conocer (Torres, 1992, 109).

En ese movimiento paulatino, el educando alcanza una conciencia para sí, una autoconciencia en la que se conoce y asume en sus propias negatividades; se re-conoce como víctima, como oprimido, y lucha entonces por su liberación. El educador aporta la criticidad al proceso con ayuda de las ciencias sociales en la lectura de la realidad social, económica y política. Es aquí cuando comienza el diagnóstico de lo que significa “cultura de la dominación”, y la comprensión crítica epistemológica por parte de los educandos del uso del poder en los procesos de “domesticación” social, de las pedagogías de la “dominación” o de la llamada “educación bancaria”. Por ello:

Descubrirse oprimido sólo comienza a ser proceso de liberación, cuando ese descubrirse oprimido se transforma en compromiso histórico [...] inserción crítica en la historia para crearla [...] Concientización implica esa inserción crítica en el proceso, implica un compromiso teórico de transformación (Torres, 1992, 112).

e. El proyecto de una pedagogía popular crítica y des-colonial. ¿Cómo ubicar una pedagogía distinta a las surgidas en los grandes centros de estudio europeos o de los Estados Unidos? Podríamos cuestionar de forma análoga al peruano Augusto Salazar Bondy quien en 1968 se preguntó si ¿Existe una filosofía de Nuestra América? (Bondy, 1968). Por nuestra parte la pregunta sería si ¿existe una pedagogía de Nuestra América? A lo que podemos comenzar diciendo lo siguiente:

El pensamiento de Paulo Freire, su **teoría del conocimiento** debe ser entendida en el contexto en que surgió, el Nordeste brasileño, donde, a principios de la década de 1960, la mitad de sus 30 millones de habitantes vivían en la “**cultura del silencio**”, como él decía, lo que significa que eran analfabetos. Era necesario “darles la palabra” para que hicieran la “transición” a participar en la construcción de un Brasil dueño de su propio destino y *superador del colonialismo*<sup>xi</sup> (Gadotti, 1996, 70).

Es claro que, para construir una epistemología de la educación, el lugar de enunciación freiriano (su *locus enuntiationis*) tomó como punto de partida a los “sin voz”, a las víctimas coloniales excluidas de los sistemas pedagógicos de raíz europea o norteamericana; ante lo que pudiésemos preguntarnos, cuáles los presupuestos, alcances y límites del conocimiento en los procesos educativos de una particular comunidad de sujetos que viven en condiciones límite. Inicialmente, nos dice Freire, se trata de una “denuncia”<sup>xii</sup> que hace visible el colonialismo en la educación, de un sistema que opera, en general, desde una lógica de poder siempre racionalista, discriminador, autoritario y vertical, que no integra y hace comunidad, sino que excluye e individualiza.

Existe por ello una crítica a la modernidad, vía pedagógica, que es necesario continuar desarrollando, y que la Filosofía de la liberación, quizá como ninguna otra escuela filosófica, mantiene vigente, haciéndola explícita y más profunda. Ejemplo de ello es el contraste que propone Enrique Dussel entre el gran pensador herético-ilustrado Jean-Jacques Rousseau y su clásica obra *Emilio o de la Educación* y la *Pedagogía del oprimido* de Freire. Se trata de oponer sus propios fundamentos epistemológicos, con todo y el riesgo que supone su distancia espacio temporal y de contextos; así advierte:

Si Rousseau mostró en el *Emilio* el prototipo de educación burguesa revolucionaria solipsista, de un huérfano sin familia ni comunidad, metódicamente sin tradición cultural medieval o de la nobleza monárquica, dentro del paradigma de la conciencia y bajo la orientación solipsista de un preceptor, un Paulo Freire, el anti-Rousseau del siglo XX, nos muestra en cambio una comunidad intersubjetiva, de las víctimas de los Emilios en el poder, que alcanza validez crítica dialógicamente, antihegemónica,

## **Filosofia da Libertação e Educação: diálogo entre Enrique Dussel e Paulo Freire para uma Educação Decolonial**

organizando la emergencia de sujetos históricos («movimientos sociales» de los más diversos tipos), que luchan por el re-conocimiento de sus nuevos derechos y por la re-alización responsable de nuevas estructuras institucionales de tipo culturales, económicas, políticas, pulsionales, etc. Se trata, entonces, de todo el problema del surgimiento de la «conciencia ético-crítica» [...] como «toma de conciencia» progresiva (la *conscientização*), negativamente, acerca de lo que causa la «negación originaria» [...] que causa las víctimas, que ahora inician ellas mismas el ejercicio de la razón ético-discursiva; y, positivamente, irán discerniendo desde la imaginación creadora (liberadora) alternativas utópico-factibles (posibles) de transformación, sistemas futuros en los que las víctimas puedan vivir (Dussel, 1998, 411).

En contraparte, el Emilio de la novela de Rousseau (dividida en cinco libros que hablan del desarrollo del niño hasta llegar a joven pasando por distintas etapas) es un personaje ficticio creado por él, cuyo telos es formarlo e instruirlo, es decir, ilustrarlo para proveerlo de instrumentos eficaces que lo conduzcan a una buena vida en la que no sea esclavo, que logre libertad, autonomía y felicidad, según su naturaleza<sup>xiii</sup>, en un mundo adverso que amenazará siempre con arrebatarse sus logros. Lo más relevante aquí es su punto de partida, el *locus enuntiationis* que elige Rousseau: Emilio es un niño socialmente acomodado, de familia burguesa, huérfano, ya que aunque sus padres viven no están al cargo de manera directa de su educación, en su lugar tiene nodriza, institutriz, preceptor; de su nacimiento se dice que fue saludable y feliz, el niño es fuerte, bien formado y sin enfermedades; goza de buena vivienda, alimentación y vestido; su educación no se sujeta a filósofos ni a sacerdotes, ni a maestros; él mismo, como individuo, por medio de su experiencia, voluntad, fuerza, deseos e inclinaciones va distinguiendo lo más conveniente en relación consigo mismo, y aunque desarrolla su formación en un contexto rural, pronto, como joven maduro, logrará mudarse a la ciudad. Su preceptor (con quien no hace lazos) le educa no en moralejas o cuestiones éticas, sino en el uso de su razón, de sus sentidos, en su discernimiento y capacidad de elección, finalmente, tiene conciencia de sí mismo, de sus afectos y sentimientos, respecto a los otros hombres y la sociedad (Rousseau, 1981).

Pareciera, entonces, que si desentrañamos los presupuestos antropológicos y epistemológicos del sujeto educando y el preceptor que el *Emilio* nos propone, queda justificado el epíteto asignado a Freire como el “anti-Rousseau del siglo XX”, y con ello la necesidad de continuar pensando y cultivando una educación descolonial desde América Latina.

f. Una pedagogía para la vida, una educación biófila: Es quizá poco conocido que Freire desarrolla su pensamiento bajo su experiencia como educador popular en el Movimiento de

Educación de Base (MEB) y de las posteriormente llamadas Comunidades de Base (CB), y también en las Comunidades Eclesiales de Base (CEBS) del noroeste de Brasil. La Teología de la Liberación toma aquí gran renombre, en aquellos años (década de los sesenta) la diócesis de Recife es modelo de opción por los pobres, las campañas de alfabetización de Freire son una auténtica alternativa respecto al vacío educativo; su propuesta de educación popular y crítica, hoy diríamos también descolonial, muestra desde América Latina una potencia creadora y de transformación social como ninguna. Su compromiso como profesor y militante cristiano con los analfabetos, los oprimidos, o los pobres, quienes, a través del diálogo, aprendían a decir su palabra, a reflexionar sobre su situación de miseria y escasez, pero también a expresar sus sueños, sus anhelos y sus proyectos, fue definitiva. Es también tiempo de influencia del Concilio Vaticano II (1962-1965), de la Cumbre en Medellín (Colombia) de los Obispos latinoamericanos y de las encíclicas de los Papas conciliares. En tal contexto, Freire concibió el diálogo como un encuentro entre sujetos revelándose unos a otros, por medio de la palabra, las mediaciones para *transformar* la realidad socialmente injusta. Se trata entonces de construir una comunidad de vida más plena, de contribuir, a través del acto pedagógico, a que cada ser humano aprenda a decir su palabra. Con Paulo Freire “[...] la vida es el tema, el medio, el objetivo, la alegría alcanzada” (Dussel, 1998, 436). El amor a la vida es el impulso primero y último del acto pedagógico crítico, una educación profundamente biófila, no necrófila –decimos nosotros<sup>xiv</sup>–, que dialogue, que incluya, que construya, que proponga, que no oprima, que desbloquee, que no domestique, que desarrolle cognitiva y socialmente, que libere, que descolonice. Sólo bajo la premisa de amor a la vida se hace posible vislumbrar qué es la pedagogía del oprimido y/o una pedagogía (pedagógica) de la liberación.<sup>xv</sup>

### **3 El método pedagógico en Freire, el ágape como acto pedagógico vital y decolonial**

En “Paulo Freire, una historia de vida”, su esposa Ana Maria Araújo Freire (2017, 35), relata:

Paulo Freire siempre será conocido por su amabilidad. Como educador crítico que amó apasionadamente a hombres y mujeres y les sirvió, dedicando toda su vida a través de su propuesta de educación dialógica, cuestionadora, esperanzadora, denunciadora y anunciante, problematizadora y liberadora, por tanto nacida e inmersa en el amor.

Y continúa su amorosa biografía (p. 37), Paulo Freire siempre será recordado como el hombre que, al amar tan intensamente a los demás, estableció una ética, la ética de la vida a

## **Filosofía da Libertação e Educação: diálogo entre Enrique Dussel e Paulo Freire para uma Educação Decolonial**

través de su comprensión de la educación, y por eso fue llamado por el filósofo Enrique Dussel como el “pedagogo de la conciencia ético-crítica”.

Debido a esta conciencia ético-crítica, de que el 'método Paulo Freire' es un instrumento de enseñanza simple, completo, aún inédito en el mundo, y verdaderamente brotado del pueblo y con el pueblo, de su dimensión cultural, ontológica, lingüística, estética, política, económica y amante de la liberación.

Todo un sustrato de la acción del pueblo. Una relación concreta sin abstracción de una totalidad eurocéntrica y americanocéntrica. De lo contrario, un brote de la vida cotidiana, de lo colectivo, de la memoria cultural colectiva, de este poder popular. O como diría Dussel en su segunda tesis, en *20 tesis de la política*, “el poder político de la comunidad como *potentia*”:

[...] En la modernidad eurocéntrica, desde la invasión y posterior conquista de América en 1492, el pensamiento político ha definido generalmente el poder como dominación ya presente en Maquiavelo, Thomas Hobbs y muchos otros clásicos como Bakunin, Trotsky, Lenin o Max Weber, cada uno con diferentes conceptos importantes. Por el contrario, los movimientos sociales actuales necesitan tener desde el principio una noción positiva del poder político (sabiendo que a menudo es fetichizado, corrompido, desnaturalizado como dominación). La "voluntad de vivir" es la esencia positiva, el contenido como fuerza, como potencia que puede mover, arrastrar, impulsar. En su fundamento, la voluntad nos empuja a evitar la muerte, a posponerla, a permanecer en la vida humana (Dussel, 2006; 23).

Es en esta necesidad de liberarse y de liberar la potencia que Dussel nos lleva análogamente a Freire con la didáctica de la concientización. En la introducción al capítulo IV de “Pedagogía del Oprimido”, Freire (1970, 155) afirma que:

Antigüedad y dialogicidad como matrices de teorías antagónicas de la acción cultural: la primera sirve a la opresión; el segundo, a la liberación. La teoría de la acción antidialógica y sus características: conquista, división, manipulación e invasión cultural. [Ya] la teoría de la acción dialógica y sus características: colaboración, unión, organización y síntesis cultural [el énfasis nuestro, nos impulsa al acto de praxis decolonial liberadora].

Está claro que esta “antigüedad” a la que se refiere Freire es la colonización de los pueblos del sur-sur, este proyecto de colonización *ad infinitum*, llamado Modernidad, especialmente en América Latina. Una inversión cultural y lingüística, la otra cara de una oscura modernidad, que hereditariamente se denomina “colonización interna”, y que muy pocos logran comprender y descolonizar, liberarse. Aquí viene la extraordinaria colaboración freiriana de sensibilización. Para Freire (1970; 189-190): “[...] la manipulación se impone en estas fases como instrumento fundamental para mantener la dominación. [...] La manipulación, en la teoría de la acción antidialógica, como conquista a la que sirve, tiene que

anestesiar a las masas como el objeto en el que no piensan”. Y, en consecuencia, continúan adormecidos en el proceso de opresión.

Respecto a la formación técnico-científica, uno de los brazos de la modernidad unívoca, Freire (1970; 204), propone que “[...] no es antagónica a la formación humanista de los hombres, con la condición de que la ciencia y la tecnología, en esta sociedad revolucionaria, deben ser al servicio de la liberación permanente y de la humanización del hombre [...]”, y no oprimirlos como vemos a diario. Asimismo, el autor continúa sobre

La formación de los hombres, tal como se produce en el tiempo y en el espacio, requiere para quien la realiza, por un lado, la comprensión de la cultura como una superestructura capaz de mantener en la infraestructura, en un proceso de transformación revolucionaria, 'la supervivencia'. ' del pasado, y por otro, qué hacer, como instrumento de transformación de la cultura. A medida que la conciencia, en y en la "revolución cultural", profundiza en la praxis creativa de la nueva sociedad, los hombres descubren las razones de la permanencia de las "supervivencias" míticas, que al final no son más que la realidad forjada en la vieja sociedad (Freire, 1970; 204-205).

Aquí las analogías dusselianas y freirianas se encuentran donde la voluntad de vivir para preservar la vida con conciencia cultural, en una praxis creativa de la nueva sociedad, se encuentra en una ética para todos y cada uno de los tipos de vida en el planeta. Un proceso de liberación, de descolonización. A su vez, Freire (1970; 207), nos dice que “[...] los oprimidos sólo comienzan a desarrollarse cuando, superando la contradicción en la que se encuentran, se transforman en ‘seres para sí’”. Estos ser para sí, es el proceso que va de la conciencia ingenua, a la conciencia crítica y de ahí a una conciencia autocrítica, liberadora, concientizadora, descolonizadora y autovaloradora de su universo cultural, semántico, léxico, de su propio locus enunciativo. Porque para Freire, proponerle a un campesino europeo, posiblemente, por su condición de hombre, como un problema, le parecería extraño, aquí es donde hay un gran abismo para la identificación del ser latinoamericano, la cultura de raíces indígenas o de origen africano, porque persiste el germen de colonización interna para que la mayoría de los latinoamericanos piensen que sería absurdo ser como los indígenas o los negros. Son descendientes de europeos blancos. La raíz del orgullo europeo persiste y les impide reconocer que están oprimidos; sin embargo, su conciencia opresiva todavía los persigue fuertemente, porque son inmigrantes que huyeron de la esclavitud europea y llegaron aquí en situaciones altamente opresivas. De ahí que resulte difícil descolonizarnos como descendientes de europeos. Para Freire (1970;225), “La ‘cultura del silencio’, que se genera en la estructura opresiva, y cuya fuerza condicionante realiza su experiencia de los

## ***Filosofía da Libertação e Educação: diálogo entre Enrique Dussel e Paulo Freire para uma Educação Decolonial***

‘objetos’, necesariamente los constituye de esta manera”. Así, para Freire (1970; 226), “[...] descubrir-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, dialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, em um primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio ou Josefa, com todo e profundo significado que tem este descobrimento”. Sería como una suerte de mirarse al espejo y de exclamar como “Cícero: ¡yo también tengo cultura professor!”. Sería un proceso de autodescubrimiento de autovalorización, de autodescolonización y de autoliberación.

Esta enseñanza de “acción cultural, dialógica, problematizándose en su confrontación con el mundo”, se convierte, a grandes rasgos, en una sistematización para liberarse del peso de la opresión. Un proceso que requiere de autoliberación como ser en el mundo, y en el caso de muchos de nosotros docentes y agentes sociales, una metodología de praxis liberadora, descolonizadora, cuyo mecanismo es necesario para aprender para lo que hacen los docentes educativos. Por esta razón, Dussel propone que:

La pedagógica por ello no sólo se ocupa de la educación del niño, del hijo, del discípulo en la familia erótica<sup>xvi</sup>, sino igualmente de la juventud y el pueblo en las instituciones escolares, universitarias, científicas, tecnológicas, los medios de comunicación. Es cuestión ideológica y cultural (Dussel, 1977, p. 98).

Así, por ejemplo, un sistema educativo opresor genera disciplinamiento excesivo en el cuerpo de los sujetos, adiestramiento y control. Oculta la realidad al producir socialmente un devenir injusto, que pareciera, sin embargo, natural e inmodificable, en el que se experimentan múltiples negatividades en la corporalidad viviente de cada persona y colectividad (ignorancia, dolor, enfermedad, hambre, pobreza, marginación, exclusión, etc.) Tales sistemas no son especulaciones o meras entelequias, se anclan históricamente en espacios y épocas de realidad material, por ejemplo, en América Latina, en el África, en las periferias asiáticas o en las zonas excluidas denominadas del sur global. E incluso a nivel ideológico y productivista, también, en las zonas de alto consumo del capitalismo central en el sistema mundo (no olvidemos que existen víctimas en múltiples niveles). Así, pues, si una pedagogía –en su nivel formal y aún informal– no contribuye a la liberación deviene en su contraparte doctrinaria y dogmática donde:

[...] la educación es domesticación, aprendizaje por repetición tanto en la familia (padres-hijos) como en la política (Estado-pueblo); la violencia, el castigo, la represión enseña que toda rebeldía es imposible<sup>xvii</sup>. Hallarse escarmentado y al mismo tiempo sometido frente al poder real, predispone a preferir formas de vida totalitarias (Dussel, 1980, 92).

Es aquí donde se vislumbran posibilidades de trabajo desde otras formas de educación, otras pedagogías, otras epistemologías, otras maneras de formación de la subjetividad humana. La lucha del pensamiento crítico transformador implica *ipso facto* la labor pedagógica, le es connatural, esencial, ontológica (diríamos en el más profundo nivel filosófico). De ahí que el discurso y la praxis de una educación crítica deba ser labor constante, estructural y estratégica en la lucha por la transformación humana. Una máxima que sin duda nos sigue convocando bajo la compleja actualidad de este primer cuarto del siglo XXI. Reaprender a mirar hacia a los nuestros. La herencia que Dussel nos dejó (el filósofo partió de este mundo el pasado mes de noviembre) en diálogo con Paulo Freire como una obligación epistemológica para nuestro proceso de descolonización y liberación.

### **Consideraciones finales**

Este 2023 se han cumplido 50 años de la Filosofía de la Liberación, pero, también, hemos sufrido la reciente pérdida del gran filósofo Enrique Dussel Ambrosini acontecida el pasado 05 de noviembre en la Ciudad de México. La herencia que recibimos, sin embargo, es inmensa. En el campo de la filosofía de la educación, el pensamiento latinoamericano es referente a nivel mundial. Los descubrimientos y propuestas de Paulo Freire desde la década de los sesenta provocaron, según mostramos, una revolución pedagógica que sería retomada y potenciada por la Filosofía de la Liberación. En su pedagógica Dussel reconoce en todo momento el influjo crítico freireano; el “pedagogo de la conciencia”, como solía llamarlo, marcaría estructuralmente su pensamiento. El “oprimido”, el “otro” excluido o en situación de “víctima” es quien necesita tomar conciencia de su situación, sólo entonces comienza, en términos de lucha autoconsciente y autocrítica, su praxis su liberación. Y será la educación, a través del educador crítico, la principal de las mediaciones.

En la dialéctica educador-educando la Filosofía de la Liberación apunta hacia una praxis pedagógica peculiar, lo que implica la formación de auténticos educadores éticos, pero, también de estudiantes dinámicos que además de leer textos académicos accedan a la lectura crítica de la realidad, así pues, la educación no es sólo el acto de enseñanza y de aprendizaje dentro de las aulas, de forma apolítica o ahistórica en cualquiera de sus niveles, sino que se entrelaza con lo político y lo social. En específico con políticas públicas, pues a nivel estructural en cada Estado nacional o plurinacional es el sujeto popular, desde sus primeras edades, quien recibe los contenidos y los métodos de un cierto tipo de educación, pudiendo

## ***Filosofia da Libertação e Educação: diálogo entre Enrique Dussel e Paulo Freire para uma Educação Decolonial***

seguir esta una tendencia de dominación o de liberación. Observar estas derivas significa comprender el fenómeno educativo desde una visión compleja y crítica respecto al desarrollo de nuestras sociedades.

El pensamiento latinoamericano, ya en el siglo XXI, ha continuado la crítica en materia educativa desde el llamado “giro descolonial”, por lo que insistimos en que nuestra reflexión ha de generarse no partiendo del modelo ilustrado moderno que señala como único modo racional al de occidente, sino, desde un locus de enunciación propio que recupere en una especie de ecología de saberes otras epistemologías, más allá de los límites marcados por los métodos ortodoxos de la ciencia oficial. Es justo aquí donde entra la importante mediación del educador. Pero, no del “bancario” de la educación domesticadora o colonial que toma como modelo antropológico al sujeto blanco, burgués, ilustrado y liberal. Sino de un educador dialógico comunitario, reconfigurado en su subjetividad y en sus presupuestos epistemológicos. Un educador que asuma y difunda sus propios saberes, su pueblo, su cultura, pero, que integrase de forma análoga, también al cuerpo de conocimientos legados por la modernidad del sistema mundo y también de sus periferias. Estamos pues en una época de recuperación y de integración de saberes, y el educador crítico de hoy debe tener este hecho muy presente.

A manera de método pedagógico se trata, en última instancia, haciendo posible la utopía, de que el acto educativo signifique una praxis profundamente humana, de transformación y de liberación colectiva entre seres humanos. A decir del propio Freire de un acto de amorosidad y de esperanza, de un ágape que construya dignidad humana. El propio Enrique Dussel, en sus más de sesenta años de magisterio, cultivó ese mismo método desde una filosofía biófila, de profundo amor a la vida, procurando siempre, desde la teoría y la praxis, servir a la liberación de los seres humanos, pero en especial de la víctima, del pobre, del oprimido como una labor ética irrenunciable. Sigamos pues ese ejemplo como homenaje cotidiano a nuestros grandes maestros. Que la presencia de su ausencia nos inspire siempre.

### **Bibliografía**

BOUFLEUER, J. **Paulo Freire e Enrique Dussel**: caminhos convergentes para uma pedagogia latino-americana. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 42, n. 7, p. 162-63, jul. 1990. Suplemento. 1990.

DUSSEL, E. **Filosofía de la Liberación**, México: Edicol, 1977.

DUSSEL, E. **La pedagógica latinoamericana**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

DUSSEL, E. **Teología de la liberación**. Un panorama de su desarrollo. México: Potrerillos Editores, 1986.

DUSSEL, E. **1492 El encubrimiento del Otro**. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural Editores, 1994.

DUSSEL, E. **Introducción a la filosofía de liberación**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1995.

DUSSEL, E. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**. Madrid: Trotta, 1998.

DUSSEL, E. **20 tesis de Política**. México: Siglo XXI, 2006.

DUSSEL, E. **Para una erótica latinoamericana**. Bogotá: El perro y la rana, 2007.

DUSSEL, E. **Política de la liberación II**. Arquitectónica. Madrid: Trotta, 2009.

DUSSEL, E. **Filosofía de la Liberación**, México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

DUSSEL, E. **Pablo de Tarso en la filosofía política actual**. México: Ediciones Paulinas, 2012.

DUSSEL, E. **Filosofía de la cultura y transmodernidad**. Ensayos. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2015.

DUSSEL, E. **Política de la liberación III**. Crítica creadora. Madrid: Trotta, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**, México: Siglo XXI, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 1994.

GADOTTI, M. (org.) **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GARCÍA CORONA, O. **Una crítica descolonial de la Escuela de Frankfurt**. Buenos Aires: Poliedro Editorial de la Universidad de San Isidro, 2021.

GARCÍA CORONA, O. **El realismo crítico ante la inevitable falibilidad política**. El principio estratégico crítico en Enrique Dussel. Política de la liberación III. Crítica creadora. Madrid: Trotta, 2022.

ROUSSEAU, J. **El Emilio o de la educación**. Madrid: Biblioteca EDAF, 1981.

TORRES, C. **Entrevistas con Paulo Freire**. México: Ediciones Gernika, 1978.

## **Filosofía da Libertação e Educação: diálogo entre Enrique Dussel e Paulo Freire para uma Educação Decolonial**

### **Notas**

---

<sup>i</sup> El movimiento denominado Filosofía de la liberación nació en Argentina a principio de la década de 1970. Existe un interesante manifiesto que representa el ideal filosófico de aquel grupo de jóvenes y entusiastas investigadores, texto que sería redactado por Enrique Dussel y que el colectivo suscribiría. Véase *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales* No 1, 1975. “A manera de manifiesto”. Otro material invaluable es la obra escrita y publicada colectivamente en 1973, *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*, en la que participan: Osvaldo Ardiles, Rodolfo Kusch, Arturo Andrés Roig, Enrique Dussel, Juan Carlos Scannone, Carlos Cullen, Mario Casalla, Hugo Assmann, Horacio Cerutti, entre otros. El texto recopila quince ensayos y al final se agrega el manifiesto.

<sup>iii</sup> Dussel ha señalado que se reunía frecuentemente en Cuernavaca-México con Iván Ilich y “otros amigos” en el famoso CIDOC (Centro Intercultural de Documentación fundado por Ilich en 1966), donde Freire conoció a Erich Fromm quien vivía en Cuernavaca en aquél entonces. (Dussel, 1998, 432.)

<sup>iv</sup> Extraordinaria visión de Freire. Sumamos su insigne obra, desde América Latina, a las luchas y movimientos estudiantiles populares de aquel mítico 1968. Quizá se ha reflexionado poco que la *Pedagogía del oprimido* sería la obra más subalterna de una educación popular del sujeto adulto que logra a través de un particular método, no sólo la lectura de textos en sentido de desarrollo cognitivo, sino una lectura crítica de la realidad que cuestiona por injusta y lucha por modificar, como modelo y ejemplo en el Brasil dentro del pluriverso de luchas en aquél 1968.

<sup>v</sup> No olvidemos que: “Cultura es el conjunto orgánico de comportamientos predeterminados por actitudes ante los instrumentos de civilización, cuyo contenido teleológico esté constituido por valores y símbolos del grupo, es decir, estilos de vida que se manifiestan en obras de cultura y que transforman el ámbito físico-animal en un mundo, un ‘mundo cultural’ ” (Dussel, 2015, 103).

<sup>vi</sup> Recordemos la categoría de “colonialismo interno” propuesto por el gran sociólogo mexicano Pablo González Casanova. Véanse sus obras *La democracia en México* (1965) y *Sociología de la explotación* (1969).

<sup>vii</sup> El subrayado es nuestro. Considérese la vigencia del texto a cuarenta y seis años de ser publicado. Freire mostrará la vía educativa popular hacia la liberación, una constante en el pensamiento de Dussel, quizá, más importante de lo que se ha reflexionado. De aquí nuestro análisis y recuperación.

<sup>viii</sup> Desde la “exterioridad” del “no-ser”. Categoría base en la Filosofía de la Liberación. Existen diversas exterioridades: pedagógica, económica, política, erótica, etc. Es decir, aquello que coloca a un ser humano en la exclusión o anulación, en el ámbito del no-ser.

<sup>ix</sup> El educador debe comenzar por educarse con los contenidos que le donan los mismos educandos de una comunidad específica. No se trata pues de una simple vanguardia en la que el educador dona sus conocimientos y libera al educando. Es, pedagógica y antropológicamente, algo mucho más complejo. Para intervenir, el educador debe aprender sobre el mundo del educando “[...] su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros” (Freire, 1993, 31). Al final, son los educandos comunitariamente quienes se liberan a sí mismos.

<sup>x</sup> Es conocido que el propio Bondy señala que, aunque en el pensamiento latinoamericano existe cierta peculiaridad, no hay originalidad ni autenticidad, a lo que varios pensadores como Zea, Dussel, Cerutti entre otros respondieron, cada uno en su estilo y bajo sus argumentos, de manera contraria, fundamentando la riqueza y originalidad de la filosofía en América Latina.

<sup>xi</sup> Los subrayados en negritas son del autor y las cursivas nuestras.

<sup>xii</sup> Desde una novedosa postura dialéctica el pedagogo de la conciencia señala: “Utopía es la dialectización de los actos de *denunciar* y *anunciar*. El acto de *denunciar* la estructura deshumanizante y el acto de *anunciar* la estructura humanizadora”. (Freire, 1994, 112)

<sup>xiii</sup> Recordemos que desde su visión antropológica Rousseau parte de la idea de “estado de naturaleza”; el ser humano nace en un cierto estado de bondad, no contaminado por el devenir social.

---

De aquí que en el niño se busque conservar su estado original, su naturaleza creativa y cuasi virtuosa, contraria a los métodos y escuelas tradicionales ilustradas que hacen del niño un adulto. Sin duda, una propuesta educativa idílica y ambigua, pero además ingenua, alejada de toda realidad empírica-histórico-antropológica. Muy lejos del trabajo con seres humanos reales de las comunidades de sujetos en condiciones límite con las que trabajó Paulo Freire.

<sup>xiv</sup> Sobre una “política de la vida” o “política biófila” véase mi parágrafo 39; García Corona, “El realismo crítico ante la inevitable falibilidad política. El principio estratégico crítico”, en especial las páginas 508 a 516, en (Dussel, 2022, 507-530). También es relevante señalar que Freire toma las categorías de “biófilo” y “necrófilo” de Erich Fromm quien las dicotomiza en su conocida obra *El corazón del hombre*.

<sup>xv</sup> Es quizá poco conocido que en su formación teológica Dussel fue alumno en Münster (Alemania) en la década de los sesentas, de Joseph Ratzinger, (Dussel, 1986, 5), quien también tendría en años de su juventud buena relación con Leonardo Boff, pero más tarde, como es sabido, Ratzinger, se convertiría en un religioso conservador y dogmático, como prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe, y en lo posterior como Sumo Pontífice y hasta expulsó Leonardo Boff de la iglesia.

<sup>xvi</sup> Por “familia erótica” Dussel entiende (situados en su obra de 1977 *Filosofía de la Liberación*) aquella familia hetero y reproductiva en cuyos miembros media un vínculo de cariño y respeto, amor en sentido de responsabilidad y servicio, por ejemplo, en la relación madre-padre, madre-hijo, padre-hijo, y viceversa en cada una. En la actualidad el filósofo de la liberación ha cambiado su discurso, pues en su erótica es inclusivo respecto de las comunidades LGBT+, y la cuestión de género; él mismo señala que su visión en los setentas tiene deficiencias respecto al discurso actual (Dussel, 2007, 12).

<sup>xvii</sup> La Teoría crítica de Max Horkheimer que Dussel rescata como el elemento más importante de la primera Escuela de Frankfurt, señala que los seres humanos pueden cambiar el ser, que ante lo injusto no existe una naturaleza, y que por ende las cosas pueden ser de otro modo (Dussel, 1998, 328) (García Corona, 2021, 36-82).

## Sobre os autores

### Omar García Corona

Es Doctor, Maestro y Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es autor del libro: *Una crítica descolonial de la Escuela de Frankfurt*, con prólogo de Enrique Dussel, publicado por la Editorial Poliedro de la Universidad de San Isidro en Buenos Aires. Ha sido profesor invitado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM al Curso Filosofía y Teoría Crítica; también en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en varios seminarios sobre pensamiento crítico. Profesor invitado en la Diplomatura sobre Filosofía de la Liberación y pensamiento decolonial en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), Argentina. Ha dado charlas para varias universidades de América Latina, entre las que destacan: la Universidad Federal de Sergipe (UFS) y la Universidad Federal de Roraima (UFRR), Brasil, y la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Actualmente es docente investigador en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) y miembro de la Asociación de Filosofía y Liberación (AFyL, México). Ha escrito artículos sobre Teoría crítica, Filosofía de la Liberación y pensamiento decolonial. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1778-3219>  
E-mail: [ogcorona1@gmail.com](mailto:ogcorona1@gmail.com) Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS, CDMX)

### João Paulino da Silva Neto

Professor Adjunto do Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Roraima Possui graduação em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (1996), Mestrado em pedagogia - (2007), UNAM -Universidad Nacional Autónoma de México e doutorado em Antropologia Social - UNAM -Universidad Nacional Autónoma de México (2012). Pós-doutor em Filosofia pelo Centro de Ciências e Humanidades, CEIICH, UNAM -Universidad Nacional Autónoma de

## **Filosofia da Libertação e Educação: diálogo entre Enrique Dussel e Paulo Freire para uma Educação Decolonial**

---

México (2019-2020). Atualmente está lotado no Centro de Educação, Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Roraima. É líder do Grupo de Pesquisa Fronteiras e Alteridades, CNPq, Universidade Federal de Roraima, é membro do conselho deliberativo do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima, professor, enquadramento funcional: adjunto, Universidade Federal de Roraima, membro do Núcleo Estruturante Docente, NDe da Universidade Federal de Roraima. Trabalha com os seguintes temas: formação de professores, educação, interculturalidade, saberes amazônicos, coordenação pedagógica, hermenêutica analógica, Filosofia da Libertação (Enrique Dussel), e Pedagogia decolonial analógica. Membro da Associação Mundial de Filosofia, AFyL (Enrique Dussel), Participa dos Grupos de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (UFS), e GPELPEI - Grupo de Pesquisa e Estudos de Literatura Periférica, Educação e Interculturalidade (UFRR). Autor dos livros: Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami: desafios epistêmicos no processo de descolonização (2023), e Una mirada hacia el sur: propuesta para formación docente a través de los intercambios académicos (2012). E-mail: [joao.paulino@ufrr.br](mailto:joao.paulino@ufrr.br)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5765-875X>

### **Adriana Helena de Oliveira Albano**

Pós-doutora pela UFJF (2022), Pós-doutora pela UFRR (2013), professora Adjunta da Universidade Federal de Roraima, campus Boa Vista - Brasil desde 2017 no departamento de Letras, doutora em Teoria da Literatura pela Unesp (2010), Mestre em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela UFSJ (2005). Esteve na Universidade Nova de Lisboa com bolsa PDEE-CAPES pesquisando Literatura e Autobiografia. Autora dos livros de crítica literária Rastros de Memória (2008) e O Pilão de Pilar lembranças (2019). Atualmente desenvolve pesquisa em projetos de Educação, Literatura Africana e Indígena: é Coordenadora dos Projetos de Pesquisa Linguagem e mito: traduções culturais e Literatura Periférica e Escola não violenta: interseções. Também coordena o Projeto de Extensão Oficina de Escrita Criativa e os Projetos de Iniciação Científica Ecocrítica e subjetividade no Romance Meia Pata (CNPQ) e Metade cara, metade máscara: testemunho e voz periférica. Líder do GPELPEI - Grupo de Pesquisa e Estudos de Literatura Periférica, Educação, Interculturalidade (CNPQ), Vice-líder do Grupo de Pesquisa Fronteiras e Alteridades (CNPQ) e membro do Grupo de Pesquisa Literaturas, Africanidades Minorias Sociais (CNPQ). Possui experiência na área de Educação e Teoria da Literatura, com ênfase em Crítica Literária, Memória Cultural e Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Prática de ensino de língua portuguesa, narrativa, memória, história, cultura, autobiografia. E-mail: [drikaalbano@yahoo.com](mailto:drikaalbano@yahoo.com); [adrianaalbano@ufrr.br](mailto:adrianaalbano@ufrr.br). Professora Adjunta da Universidade Federal de Roraima – Boa Vista – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6587-5295>

Recebido em: 09/11/2023

Aceito para publicação em: 31/12/2023