

LA ALTERIDAD EN EL PLAN PEDAGÓGICO BASADO EN LOS SUPUESTOS DE ENRIQUE DUSSEL

A ALTERIDADE NO PLANO PEDAGÓGICO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE ENRIQUE DUSSEL

THE OTHERNESS IN THE PEDAGOGICAL PLAN FROM THE FOUNDATIONS OF ENRIQUE DUSSEL

André Luis Castro de FREITAS¹
Luciane Albernaz de Araujo FREITAS²

RESUMEN: El texto pretende hacer aproximaciones al pensamiento de Enrique Dussel a través de un estudio descriptivo crítico, basado en una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico. La intención es enumerar los supuestos que demuestran la importancia de la categoría de alteridad para reflexionar sobre la construcción de proyectos de vida para los latinoamericanos, acercándose las ideas trabajadas en el área de la educación. Reflexiona sobre la transición de la alienación a la libertad, un movimiento producido por la liberación pedagógica. Se discute cómo describir la experiencia de proximidad entre seres humanos como experiencia de la historia popular y por fin reflexiona sobre la importancia de remover los obstáculos que impiden la revelación del Otro, a través del pensamiento que sabe escuchar la palabra analítica del Otro, comprometiéndose con la palabra reveladora y su justa interpretación.

PALAVRAS CLAVE: Alteridad. Dialogo. Derechos humanos. Educación.

RESUMO: O texto possui como objetivo tecer aproximações ao pensamento de Enrique Dussel por meio de um estudo descritivo crítico, fundamentado em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica. Tem-se como intenção elencar os pressupostos que demonstrem a importância da categoria alteridade no que pese refletir sobre a construção de projetos de vida para o povo latino-americano, aproximando as ideias trabalhadas à área da educação. Reflete-se sobre a passagem da alienação à liberdade, movimento produzido pela libertação pedagógica. Problematiza-se sobre como descrever a experiência da proximidade entre os seres humanos como experiência da história popular e, por fim, reflete-se sobre a importância de destituir os obstáculos que impedem a revelação do Outro, por meio de um pensar que sabe escutar a palavra analética do Outro, comprometendo-se com a palavra reveladora e a sua justa interpretação.

PALAVRAS-CHAVE: Alteridade. Diálogo. Direitos humanos. Educação.

¹ Universidad Federal de Rio Grande (FURG), Rio Grande – RS – Brasil. Profesor del Programa de Postgrado en Educación Ambiental. Doctorado en Educación (UFPEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4566-3655>. E-mail: dmtalcf@furg.br

² Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), Pelotas – RS – Brasil. Profesor del Programa de Postgrado en Educación. Doctorado en Educación Ambiental (FURG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9014-0071>. E-mail: lucianel1968@gmail.com

ABSTRACT: *The text presents a critical descriptive study with approximations to the Enrique Dussel's thinking, based on a qualitative research of bibliographic character. The intention is to list the assumptions that demonstrate the importance of the category otherness so that it is possible to reflect on the construction of life projects for the Latin American people, bringing together the ideas worked in the area of education. It is reflected in the text on the transition from alienation to freedom, a movement produced by pedagogical liberation. It discusses how to describe the experience of proximity between human beings as an experience of popular history and finally reflects on the importance of removing the obstacles that prevent the revelation of the Other through thinking that knows how to listen to the Other's word analectical committing to the revealing word and its fair interpretation.*

KEYWORDS: *Otherness. Dialogue. Human rights. Education.*

Consideraciones iniciales

Partimos de la premisa de que el sufrimiento del Otro nace en una realidad determinada en el momento en que ciertos sujetos someten a otros, es decir, los oprimen, a través de relaciones de poder asimétricas. En estas condiciones, lo que está en juego es el conjunto de derechos humanos de estos sujetos oprimidos, que deben ser reinventados a partir de sus propios procesos de lucha incrustados en su cultura, para que sean renovados en la praxis de la liberación, evitando así que sean ideologizados como mecanismos de opresión.

En esta línea de razonamiento, es indispensable promover la universalidad de los derechos humanos a partir de los procesos de lucha propios de cada cultura, de manera que el movimiento de Filosofía de la Liberación se ha establecido como fundamental para hacer pensar los derechos humanos de las culturas latinoamericanas, considerando la propia realidad en cuestión, a partir de la opción por la liberación de los pueblos oprimidos.

El trabajo de Enrique Dussel se basa en estos fundamentos. El filósofo argentino, a principios de la década de 1970, junto con otros intelectuales, fundó, como se anunció, la Filosofía de la Liberación, un movimiento comprometido con la liberación de los pobres y excluidos, también correlativos al movimiento de la Teología de la Liberación. Los movimientos generaron en esa época el estudio de una filosofía mundial contraria al eurocentrismo, asociada a una reflexión del pueblo sobre la praxis para una acción liberadora, provocando amenazas y persecuciones al autor.

El año 1975 fue decisivo para el exilio de Dussel, porque en ese año, ante los conflictos sociales, económicos y políticos que se vivían en Argentina, se articularon los grandes ensayos de cercenamiento de los derechos humanos en el momento en que las Fuerzas Armadas argentinas obtuvieron del gobierno constitucional de María Estela Martínez

Perón, Isabelita Perón, la tarea de articular la represión en el país. El año 1975 fue considerado el heraldo del golpe del año siguiente, en marzo de 1976, que instalaría en Argentina un gobierno autoritario y antidemocrático similar a otros ya existentes en Sudamérica.

En ese momento, las obras de Dussel estaban prohibidas en Argentina y su retirada fue necesaria con el posterior acto de instalación en México. En ese país, el mismo autor continuó sus reflexiones refiriéndose a la Teología y la Filosofía de la Liberación. Para Dussel (1995), la primera experiencia de la Filosofía de la Liberación se refiere al descubrimiento de los hechos opresivos, que generaron la dominación en la que ciertos sujetos se constituyeron en señores de otros. Para el mismo autor, son los siguientes: I) Plano mundial: centro - periferia, a partir de la expansión europea en 1492; II) Plano nacional: élites - masas, burguesía nacional, obrero y pueblo; III) Plano erótico: seres humanos - relaciones entre hombres y mujeres; IV) Plano pedagógico: cultura imperial y elitista versus cultura periférica y popular; y V) Plano religioso: el fetichismo en identificar en la estructura del sistema la naturaleza del ser humano como esencia de lo que decide la divinidad.

En el momento en que Dussel (1977a) se refiere a los niveles concretos de la ética latinoamericana, desde el nivel pedagógico, lo hace partiendo de la situación concreta, de tal manera que afirma que la forma de destruir las "[...] ataduras de la libertad del otro" (DUSSEL, 1977a, p. 134) es a través del ejercicio de la actitud crítica en la que el ser humano llama al Otro a recuperar su actitud personal.

Al utilizar la dimensión pedagógica, Dussel lo hace en un sentido amplio, más allá de la ciencia del aprendizaje, como la parte de la filosofía que refleja y estudia las relaciones, padre-hijo, maestro-discípulo, político-ciudadano, entre otras insertadas en el contexto cultural.

En estas condiciones, abordando las actividades del educador, se refleja que este ser humano, al llamar al Otro, al alumno, a recuperar su actitud se convierte en un nuevo sujeto y vive, por adelantado, la proximidad del cara a cara³.

Para el mismo autor, en el contexto educativo, el educador debe negar la totalidad cerrada, porque siempre introduce nuevas dominaciones, y de otra manera abrirla a la alteridad, de modo que el paso de la alienación a la libertad se produzca por el camino de la liberación pedagógica.

³ La metafísica del cara a cara en el contexto dusseliano representa la exterioridad del maestro y del discípulo, del padre ante el hijo, en la que la alteridad es constitutiva, originaria y esencial del mundo de la totalidad y, de este modo, "[...] 'el Otro' es anterior a la invención desde 'lo Mismo'". (DUSSEL, 1977a, p. 131, énfasis añadido).

Partiendo de la situación concreta, a través de la actitud crítica, en el ejercicio de la autoconciencia sobre la alienación, reconociendo también el sufrimiento de la dominación y pensando en la opresión y la liberación, es que el ser humano camina dialécticamente hacia un nuevo proyecto, conducido por la palabra del Otro. Para reflexionar sobre la construcción de este nuevo proyecto, acercando las ideas trabajadas al ámbito de la educación, este trabajo pretende presentar un estudio sobre el pronunciamiento y la transformación del mundo con énfasis en la categoría de alteridad, desde los supuestos de Enrique Dussel.

El texto se describe de la siguiente manera: El cara a cara como modo de comprensión ontológica - se reflexiona que el paso de la alienación a la libertad se produce por la liberación pedagógica, en el momento en que se niega la totalidad cerrada y se intenta abrirla a la alteridad; La liberación del pensamiento latinoamericano - se problematiza el pensamiento latinoamericano en el que no es posible describir la experiencia de proximidad entre los seres humanos como una experiencia individual, sino como una experiencia de historia popular; La educación y la cultura latinoamericana - se entiende que el pueblo latinoamericano fue educado en una cultura extraña, ajena a la tradición popular que fue subsumida; y La alteridad y la interpretación de la voz del Otro - se reflexiona sobre la importancia de remover los obstáculos que impiden la revelación del Otro, a través de un pensamiento que sepa escuchar la palabra analítica del Otro, comprometiéndose con la palabra reveladora y su justa interpretación. A continuación, las consideraciones finales y las referencias.

El cara-a-cara como modo de comprensión ontológica

En la ontología de la totalidad, el educador mantiene una posición pasiva y no innovadora. En estas condiciones, en su totalidad, se establece la dialéctica de lo Mismo, ya que es una categoría unidimensional, única, que define la identidad y la diferencia del sujeto, convirtiéndose en el fin del discurso, imposibilitando el diálogo con la alteridad.

Para Dussel (1977a), la pedagogía, de este modo, se convierte sólo en portadora de conocimientos, no permitiendo la influencia de otros elementos. Lo Mismo quita a su poder la actualidad del aprendiz, desestimando al Otro como maestro, subsumiendo su realidad, haciendo que el Otro, supuestamente, no tenga nada que hacer en el proceso. "En la praxis, el maestro griego y el moderno transmitieron la tradición histórica de sus respectivos mundos con un férreo sistema de disciplina sin respeto por el Otro" (DUSSEL, 1977a, p. 131).

De otro modo, en la metafísica del cara a cara, la pedagogía es anterior a la ontología, el Otro se constituye antes de la invención del Mismo, de modo que el educador (el Mismo),

al decir su palabra, lo hace como fruto de sus propias invenciones y de su cultura, y al mismo tiempo conoce el proyecto de vida del alumno (el Mismo del Otro que el educador ignoraba) y llega a conocer su realidad.

Así, en estas condiciones, el alumno aprende la auténtica palabra del educador (lo Mismo del Otro que el alumno no conocía), lanzando su mundo (lo Mismo), su proyecto de vida, en movimientos que significan su propia realización.

Educador y educando siempre tienen algo que aprender, y en este proceso, muy rápidamente, el educando comienza a enseñar, pues ningún "[...] discípulo es puramente discípulo; ningún maestro es puramente maestro" (DUSSEL, 1977a, p. 133).

Así, el aprendizaje del educador está ligado a la novedad del proyecto del joven aprendiz, la juventud del Otro, juventud que, para el autor, nunca es la misma que la del educador, porque se origina en otro momento de la historia. Por otro lado, lo que el joven estudiante aprende se basa en la alteridad del educador, un sujeto que emerge en su mundo desde la anterioridad de la humanidad como Otro.

El acto de enseñar va más allá del simple acto de estudiar lo que se ha trabajado previamente, de tal manera que no se transmite lo tradicional como tradicional, sino que se estudia la forma en que se alcanzó el conocimiento de manera crítica. Así, se revive un conjunto de condiciones que hacen posible lo nuevo, lo único, o incluso la creación.

En la concepción de Dussel, el ejercicio de la enseñanza auténtica es arriesgado, porque representa una praxis, un compromiso existencial. El autor afirma que en la dialéctica degradada, el educador se convierte en el Si impersonal y el alumno en el Esto, también impersonal, como el que "[...] debe 'llenarse' de conocimientos 'tradicionales', 'seguros', 'objetivos'" (DUSSEL, 1977a, p. 134, énfasis añadido).

El auténtico educador propone un camino opuesto al de la dialéctica degradada, de manera que, en una posición crítica, llama al Otro, al educado, para que recupere su actitud personal y, en estas condiciones, el educador es ya un nuevo ser humano, viviendo, por adelantado, la cercanía del cara a cara.

Dussel (1977a) reafirma su propuesta de que el paso de la alienación a la libertad se produce por la liberación pedagógica, en el momento en que se niega la totalidad cerrada y se intenta abrirla a la alteridad.

La liberación del pensamiento latinoamericano

El punto central de la reflexión de Dussel es la comprensión de la necesidad de una liberación del pensamiento latinoamericano para posibilitar la liberación del trabajador explotado. Asimismo, para el mismo autor, se reconoce que este pensamiento, incluso en la época contemporánea, sigue siendo sumiso a la filosofía europea.

En el momento en el que Dussel (2000) remite al programa eurocéntrico afirma que el fenómeno de la modernidad⁴ “[...] es exclusivamente europeo, que se va desarrollando desde la Edad Media y se difunde posteriormente en todo el mundo” (DUSSEL, 2000, p. 51). Esa difusión del paradigma europeo por medio de los procesos de colonización, creó la idea de independencia y supremacía, asociada a un conjunto de características internas que la Europa tuviera, las que permitieron que superara otras culturas, esencialmente, por su racionalidad. “

No momento em que Dussel (2000) remete ao paradigma eurocêntrico afirma que o fenômeno da modernidade “[...] é exclusivamente europeu, que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e se difunde posteriormente em todo o mundo” (DUSSEL, 2000, p. 51). Essa difusão do paradigma europeu, por meio dos processos de colonização, criou a ideia de independência e supremacia, associada a um conjunto de características internas que a Europa tivera, as quais permitiram que a mesma superasse outras culturas, essencialmente, pela sua racionalidade. “El ego moderno apareció en su confrontación con el no-ego; los habitantes de las nuevas tierras descubiertas no aparecen como Otros, sino como lo Mismo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como 'materia' del ego moderno” (DUSSEL, 1992, p. 46, énfasis añadido).

El paradigma alternativo, desde el horizonte mundial, concibe que “[...] la modernidad europea no es un sistema independiente autopoietico y autorreferencial, sino que es una 'parte' del 'sistema-mundo': su centro. La modernidad, pues, es un fenómeno que se globaliza” (DUSSEL, 2000, p. 52, énfasis añadido).

En estas condiciones, la filosofía debe pensar la realidad mundial, no desde la perspectiva del centro, que detiene los poderes políticos, económicos, científicos o militares, sino más allá de esas fronteras, es decir, ejercer el pensamiento desde la periferia, desde las condiciones de los condenados de la tierra o, incluso, desde los desarraigados del mundo.

⁴ El acontecimiento fundador de la modernidad para Dussel (1992) fue el descubrimiento del amerindio, que fue esencial en “[...] la constitución del 'yo' moderno, pero no sólo como subjetividad, sino como subjetividad 'centro' y 'fin' de la historia” (Dussel, 1992, p. 19, énfasis añadido).

Fanon (1968), al comparar las condiciones sociales entre el colono⁵ y el colonizado (los condenados), reflexiona que la ciudad del colonizado es una ciudad con hambre de pan, de carne, de zapatos, de carbón, de luz, tal que se constituye como una ciudad "[...] en cuclillas, una ciudad de rodillas, una ciudad acobardada" (FANON, 1968, p. 29). En estas condiciones, el contexto colonial se basaba en una realidad económica desigual, de manera que se creaban diferencias en las formas de vida, en la propia cultura.

Freire (2004) utiliza el término jirones⁶ del mundo al reflexionar sobre un orden social injusto, opresor – oprimidos (jirones), en el que el primero, en el ejercicio de una falta generosidad, mantiene la estructura opresora la cual se nutre de la miseria y de la propia falsa generosidad. Para el autor, es por medio de la lucha por la restauración de la humanidad del oprimido que se podrá restaurar la generosidad verdadera.

Volviendo a Dussel (2000), el autor afirma que la centralidad de Europa en el sistema-mundo no es sólo el resultado de la superioridad interna acumulada en la Edad Media europea sobre otras culturas, sino también el efecto del hecho del descubrimiento, la conquista, la colonización, la integración y la subsunción de lo amerindio, que proporcionó a Europa una ventaja comparativa sobre el mundo.

Europa, a lo largo de los años, se fue organizando como la civilización capaz de conquistar el mundo, y al descubrir y extraer los recursos de América, se fortaleció y se convirtió en un modelo para el resto del mundo.

A partir de estas consideraciones, destacamos la necesidad de reflexionar que incluso antes de considerar la singularidad del Otro, está la historia construida de un pueblo, el contexto de ese pueblo, su cultura. Así, el Otro como oprimido revela la historia de un grupo de seres humanos de manera que no es posible describir la experiencia de la proximidad como una experiencia individual, sino como una experiencia de la historia popular. En la experiencia personal-colectiva, el rostro del Otro se convierte en el "[...] rostro de un sexo, de una generación, de una clase social, de una nación, de un grupo cultural, de una época de la historia" (DUSSEL, 1977c, p. 50).

El ser humano como Otro es el que representa el centro de su propio mundo, e incluso como dominado u oprimido puede llegar a decir lo inesperado, lo inédito, la palabra que representa la experiencia personal-colectiva en su mundo. Así, mientras el Otro es un ser libre, como parte de un sistema se vuelve funcional en relación con una estructura.

⁵ El colono también fue capaz de tergiversar y envenenar los valores, las costumbres y las tradiciones de los colonizados, provocando su perversión, lo que condujo al ejercicio de la indigencia y, en consecuencia, a la destrucción de esta cultura.

⁶ Freire (2004) se refiere al concepto de los "condenados de la tierra" utilizado por Fanon.

Dussel (1977c) reflexiona que en el momento en que es posible despreciar la exterioridad del Otro como la nada, la incultura, el analfabetismo, la barbarie, o incluso como lo nulo, se refiere a la posibilidad de la emergencia de la historia de este pueblo. Para el mismo autor, es en este momento cuando aparece la novedad y se crean los nuevos sistemas, en sentido metafísico.

El acto de aceptar la palabra del Otro es porque lo revela sin más, porque es el resultado de su pronunciamiento. "Lo que me revela no tiene otro criterio de certeza que la realidad misma del otro como otro" (DUSSEL, 1977c, p. 52-53). A partir de estas ideas, el acto de revelar es exponerse y creer es lanzarse al vacío.

Tal situación garantizará la convivencia con el derecho a las diferencias, sin excluir el debate, es decir, el diálogo sobre las diferencias. Las diferencias están, precisamente, en los contextos vividos por los seres humanos, en su cultura, de manera que la experiencia dialógica se convierte en una experiencia individual-colectiva.

La educación y la cultura latinoamericanas

Al recuperar la cultura prehispánica, Dussel (1977b) reflexiona que el ser humano se educa en la cultura, en la totalidad simbólica de su pueblo, en la que está presente el dominio de sus instintos y de la naturaleza. De esta manera, la educación se lleva adelante en cada familia, en todo el pueblo. "La eficacia de la educación prehispánica era proverbial, en cuanto al cumplimiento de las normas sexuales, la veracidad de la palabra, el respeto al bien ajeno" (DUSSEL, 1977b, p. 159).

El choque entre las culturas europea y amerindia hizo que el europeo, el conquistador, se convirtiera en el opresor, ya que en la guerra sólo quedaron vivos los jóvenes y las mujeres. Para Dussel, el proceso erótico latinoamericano se originó en la dominación que el conquistador ejerció sobre el indio, así como el proceso político tuvo su origen en la dominación del español sobre el indio, a través de la matanza, de la guerra.

Ya la dominación pedagógica empezó por el proselitismo que antecedió o siguió la conquista y no por la evangelización independiente⁷ de la conquista. El fenómeno de la aculturación se ha producido en la cultura amerindia en el momento en que pasaron a ser trabajados los fundamentos hispánico-europeos cristianos como nuevos contenidos históricos.

⁷ Bartolomeu de Las Casas reflexiona sobre un proceso de evangelización pacífica sin el uso de la guerra, al contrario que la colonización. Para Dussel (1977b), este proceso está directamente ligado a la conquista, es decir, al sometimiento del indio, en función de la guerra.

Así, la pedagogía latinoamericana se basó en una dominación ideológica y de generación en generación se creó una nueva cultura.

Esta nueva cultura, a su vez, se ignoraba a sí misma, tratándose como distinta, en la que estaba presente la triple contradicción: "[...] presencia de la cultura imperial europea o del 'centro', la cultura ilustrada de la oligarquía encomendera, la cultura popular de los mestizos, negros, indios, cafuzos, etc." (DUSSEL, 1977b, p. 162, énfasis añadido).

A estos hechos hay que añadir el peso que tiene en la cultura popular latinoamericana el juicio que el colono hizo del colonizado, de tal manera que el colono imputó "[...] que la pereza es constitutiva de la esencia del colonizado" (MEMMI, 2007, p. 119). Para el mismo autor, esto significaba que por muy buenos que fueran los colonizados, o incluso si asumían alguna función laboral, nunca pasaban de ser un simple ocioso.

Otra característica definida para el colonizado es que era débil y, por tanto, exigía protección. El colono añadió que "[...] el colonizado es un perverso retardado, con malos instintos, ladrón, ligeramente sádico" (MEMMI, 2007, p. 120) para, de esta manera, legitimar su severidad. Entre los principales argumentos del colono para actuar con severidad está el de que era necesario defender al colonizado contra sí mismo y, al mismo tiempo, que éste no era apto para la técnica y el progreso, tratándolo como alguien sin sabiduría.

Este juicio de la cultura popular penetró en la pedagogía latinoamericana, constituyendo una pedagogía que terminó traicionando un pasado, una historia, y determinó, en definitiva, la dominación del pueblo.

Por otro lado, en el siglo XIX comenzaron a surgir las luchas de emancipación colonial, que empezaron a producir rupturas en estas condiciones. Así, surgió una época en América Latina en la que coexistieron dos civilizaciones en el mismo suelo: una naciente como la que no tenía conocimiento y que comenzó a imitar los esfuerzos populares de la Edad Media, y la otra como la que intentó realizar los resultados de la civilización europea. El proyecto de este último consistía en introyectar en el pueblo una cultura ilustrada, la cultura de la burguesía dependiente, negando la cultura popular, la cultura del gaucho Fierro. Hernández (1987) reconfigura su supuesto héroe desvelando las miserias del gaucho pampeano, permitiendo la deconstrucción del mito regional. Para el mismo autor, el gaucho es visto como una persona degradada y despojada de toda dignidad.

De esta manera, se repitió la dialéctica de la conquista en la que el latinoamericano se constituyó en un siervo del nuevo sistema, de manera que este sujeto pasó a ser educado en una cultura extraña, alienando la tradición popular. La escuela reprodujo la cultura de la

burguesía destacando la contradicción en las colonias, en las que la élite ilustrada se constituyó en oposición a la cultura popular, no aceptando su pedagogía ontológica.

La pedagogía moderna, como la que se rebeló contra la pedagogía de la autoridad medieval, se formó inicialmente con el objetivo de organizar la disciplina del cristianismo latino-germánico, centrándose en un sistema educativo de rendimiento y eficiencia. Este sistema proponía que la censura se introyectara en el interior de la subjetividad culpable y, de este modo, se producía una estructura pedagógica en la que el educado quedaba desposeído ante la autoridad, una autoridad que determinaba la primacía de las leyes divinas y naturales sobre las humanas.

Posteriormente, surgió una nueva pedagogía, con la burguesía en ascenso, momento en el que se estableció un sujeto cuya autoconciencia constitutiva era la de la burguesía en expansión, centrada en la categoría del trabajo. Así, la cultura popular quedó subsumida a esa cultura particular, al servicio de los intereses históricos entonces constituidos.

A partir de estos supuestos, Dussel (1977b) propone el uso de la metáfora del conflicto familiar desde el punto de vista psicoanalítico, para analizar los temas de la época. Inicialmente, el estado colonial está simbolizado por el padre, un preceptor a sueldo del estado imperial. La cultura popular está simbolizada por la madre, la mujer-cultura, que totaliza a sus hijos, es decir, la cultura popular amamanta en sus símbolos a sus hijos, tratando de preservarlos del estado burgués y su pedagogía.

En esas condiciones, el padre, estado colonial, a servicio del estado imperial, se interpone entre la madre-cultura popular y el hijo-pueblo, de ahí que naciera el odio al padre-estado, la situación edípica⁸. La superación ocurre por la negación de la madre-cultura y por la identificación con el padre-estado, pues el “[...] hijo-pueblo al negar su madre-cultura popular, queda huérfano (*ente* huérfano como lo llamamos) a la disposición del padre-Estado que se enmascara por detrás del rostro amigo y severo del *perceptor*, el *ego magistral*” (DUSSEL, 1977b, p. 173, destacado añadido del autor).

El preceptor, el Estado imperial, trae consigo la noción de explotación de la naturaleza en el acto de creer que ésta es universal y eterna, es decir, el burgués que se relaciona beneficiándose de la naturaleza, lo que hace que la pedagogía moderna eduque al hijo-pueblo como si no tuviera conocimientos, incluso porque el hijo-pueblo termina por no tener una

⁸ En la teoría psicoanalítica, el complejo de Edipo se produce durante la etapa fálica del desarrollo psicosexual, entre los niños, aproximadamente de 3 a 6 años, cuando se produce la formación de la libido y del yo. Es la primera etapa en la que los niños toman conciencia de las diferencias sexuales. El término complejo de Edipo se inspira en la tragedia griega Edipo Rey, que designa el conjunto de deseos hostiles y amorosos que el niño experimenta con su madre.

familia que lo predetermine, se le priva de su cultura popular y, todavía, se le niega un padre opresor. Lo que le queda a este hijo-pueblo es la represión por la dominación pedagógica que se ejerce sobre él.

Así, el preceptor tiene en su poder al hijo-pueblo, ocupando el lugar de los padres, en la acción de suplir las debilidades de este hijo, negando la cultura anterior y oprimiendo la popular. La subjetividad de este hijo es objetivada y su mundo es así manipulado con la pretensión de respetar su propia libertad. A este hijo se le exige que se libere de los condicionamientos del padre, de la madre y de la cultura y, finalmente, será conducido a un proyecto burgués preexistente.

Esta subjetividad comprende el ser, un proyecto de hombre europeo bugue, el que vive en el centro. "El padre-estado-maestro es el yo, el punto de apoyo, el 'desde donde' se despliega el círculo pedagógico, ideológico, de la dominación gerontocrática sobre el niño, el joven, el pueblo" (DUSSEL, 1977b, p. 179, énfasis añadido).

Para el autor, el huérfano de la pedagogía de la dominación no es sólo el niño, sino el niño de la periferia, el huérfano colonial, neocolonial e incluso el mestizo latinoamericano, resultado de una lucha desigual entre la civilización europea conquistadora y el pueblo amerindio.

La alteridad y la interpretación de la voz del Otro

La alteridad es una categoría fundamental en el contexto dusseliano, de manera que se caracteriza como el "[...] paso diacrónico, desde la escucha de la palabra del otro hasta la interpretación adecuada" (DUSSEL, 1986, p. 208) de la misma, según una ética presupuesta en el ser humano. Dussel se afirma en el ejercicio de la escucha del Otro, a través del compromiso existencial, en el que la filosofía es el pensamiento reduplicativo de la palabra del Otro, inyectando nueva posibilidad desde la conciencia crítica del yo.

Para el mismo autor, es a través del compromiso existencial, a través de la praxis liberadora, a través de hacer propio el mundo del Otro que se puede llegar a la interpretación, a la conceptualización y a la verificación de su revelación. En ese momento, cuando se camina hacia la liberación del Otro, se llega a la propia.

Hay que considerar la palabra del Otro como "semejante", conservando la distinción metafísica que recae sobre él como Otro, no como idéntico o unívoco, sino respetando la analogía de la revelación.

Así, la historia de la liberación humana se hace a partir de resultados relativos, nunca definitivos, de manera que para Dussel el camino es escuchar la voz de los pobres, la voz del pueblo, comprometiéndose con "[...] humildad y mansedumbre en el aprendizaje pedagógico del camino que la palabra del otro, como maestro, va trazando cada día" (DUSSEL, 1986, p. 209).

Partiendo de la situación concreta, a través de la actitud crítica, en el ejercicio de la autoconciencia sobre la alienación, reconociendo, incluso reconociendo, el sufrimiento de la dominación y pensando en la opresión y la liberación es que el ser humano camina dialécticamente hacia un nuevo proyecto, conducido por la palabra del Otro.

Para reflexionar sobre la construcción de este nuevo proyecto, la filosofía, originalmente analítica, camina dialécticamente conducida por la palabra del Otro. Para el mismo autor, el inicio de estos movimientos está en la confianza, "[...] en la fe, en la enseñanza y en la verdad del otro: hoy es la confianza en la mujer, en el niño, en el trabajador, en el subdesarrollado, en una palabra, *en el pobre*: él, el alumno, tiene la enseñanza" (DUSSEL, 1986, p. 209, énfasis añadido).

La filosofía, en estas condiciones, es propiamente pedagógica en el momento en que se constituye una relación a partir del método de que conocer es creer en la palabra del Otro y, del mismo modo, es interpretarla. El educador, para ser un verdadero maestro, debe ser discípulo del futuro discípulo, del futuro alumno, condición básica para el ejercicio de la interpretación de una pedagogía analógica abierta a la libertad, porque, de lo contrario, sólo en la dialéctica de la totalidad ontológica, el educador se convierte en esclavo de la totalidad cerrada.

El educador que se compromete con la liberación concreta del Otro desvela un mundo nuevo en el que es posible comprender otro momento del ser, vislumbrando un contexto histórico, social y cultural inédito.

Para Dussel, es a partir de estas condiciones que los pueblos latinoamericanos podrán reconstituir un nuevo estatus como seres humanos, a través de la exterioridad metafísica en relación con los que viven en el Atlántico Norte, enumerando la fecundidad en la alteridad como la categoría que promueve que la voz de América Latina sea escuchada.

Retomando la discusión, los pueblos latinoamericanos son hijos de la madre amerindia dominada por el padre hispano dominante. El hijo, el Otro, es el oprimido por la pedagogía dominante de la totalidad europea, constituido como el primitivo y el subdesarrollado, de manera que nunca fue respetado como el Otro. Así, no respetado y negado como entidad conocida, es dominado, por el sistema, en su exterioridad.

Lo que el educador debe tener en cuenta es saber remover los obstáculos que impiden la revelación del Otro, del pueblo latinoamericano, de modo que la filosofía latinoamericana debe constituirse como el pensamiento que sabe escuchar discípolamente la palabra analógica del oprimido, "[...] que sabe comprometerse con el movimiento o la movilización de liberación y, en su propio camino, va pensando la palabra reveladora que interpela la justicia; es decir, va accediendo a la interpretación precisa de su sentido futuro" (DUSSEL, 1986, p. 211).

Así, el pensamiento como pedagogía analítica de la liberación es un clamor, como la exhortación del maestro que hace recaer sobre el discípulo la objeción que antes había recibido como revelación reduplicadamente creativa. "La filosofía latinoamericana, que tiende a la interpretación de la voz latinoamericana, es un momento nuevo y analógico en la historia de la filosofía humana" (DUSSEL, 1986, p. 211).

Para el mismo autor, la filosofía del pueblo latinoamericano es analógicamente semejante (como parte de una etapa histórica) y distinta (como original e inimitable) porque piensa la voz única de un nuevo Otro como una palabra por revelar, una palabra que nunca ha sido escuchada ni interpretada.

No hay que confundir el ser semejante con la identidad de la univocidad, sino contemplar lo distinto para que se cree un momento analógico que nazca después de la modernidad europea, tal que la cultura pueda expresar lo que le es propio en la universalidad, que no se refiere sólo a la universalidad abstracta ni a la universalidad concreta⁹.

Consideraciones finales

Los supuestos presentes en el pensamiento de Enrique Dussel remiten a la reflexión sobre la necesidad de valorar la identidad cultural de los seres humanos, específicamente del pueblo latinoamericano, identidad que anuncia la lectura del mundo que ejercen estos sujetos, muchas veces subsumidos a una cultura dominante, la europea.

La discusión elaborada en el texto enfatizó la necesidad de respetar y comprender el conocimiento del pueblo latinoamericano, lo que remite al ejercicio de un diálogo, con la premisa en la necesidad de escuchar al Otro, dejándose llevar por sus razones, antes de elaborar la contraposición de ideas, es decir, dejar algo en uno mismo que fue dicho por el Otro, el ejercicio de la alteridad.

⁹ Dussel (1986) comprende la consumación unívoca de la dominación.

Es un proceso colectivo que permite al ser humano reflexionar sobre sus posibilidades y potencialidades, enfrentándose a un mejor aprendizaje de lo que ya sabe sobre su mundo, aprendiendo a crear un conocimiento que sea promotor de las acciones deseadas de transformaciones sociales.

Centrándonos en el campo de la educación socio-histórica y crítica, se enfatiza la necesidad de respeto y comprensión del conocimiento de los sujetos, de manera que esta educación crítica asume su papel cuando marcha hacia la constitución de una nueva realidad y, al mismo tiempo, denuncia las estructuras deshumanizadoras.

De modo resumido, se reflexionó con relación a las siguientes categorías:

- La dialéctica – de la que se asume la importancia de la historia, así como del rol de la objetividad y de la subjetividad humana en la construcción del mundo socioculturalmente estructurado. Se pone énfasis que la dialéctica deberá tener un punto de apoyo analítico;
- Diálogo - cuya exigencia es la escucha de una práctica, de manera que la relación dialógica prioriza la vocación de ser sujeto, promoviendo la comprensión del contexto y el conocimiento de los involucrados en la relación;
- La analítica - como promoción del paso al justo crecimiento de la totalidad dialéctica a partir del Otro, respetando a ese sujeto creativamente, a través de saber escuchar la voz producida por él; y
- La alteridad -cuya premisa es la necesidad de escuchar al Otro y, como ya se anunció, el dejarse llevar por las razones del Otro, como el dejar entrar algo en uno mismo que fue dicho por el Otro.

La idea de que a partir del desarrollo de las relaciones con la realidad, integradas en el contexto y asociadas a una conciencia crítica, es lo que permite, a través de la relación dialógica basada en la alteridad, entender al ser humano como aquel que humaniza esa misma realidad y, al mismo tiempo, como un ser agente en y con el mundo, para convertirse en reconstructor de la cultura.

A partir de los supuestos aquí expuestos, se reafirma que los fundamentos de la obra de Enrique Dussel abordados en el campo de la educación crítica representan un marco conceptual capaz de ofrecer soporte a la formación del ser humano, una formación entrelazada con la transformación social, de manera que la aprehensión de los determinantes históricos es el foco de esta formación.

Por eso, situando la praxis educativa por argumentos dusselianos, existe la opción por otra acción en la acción educativa. Distanciándose de las prácticas opresivas, educador y alumnos no se expresan por las dicotomías instituidas en la opresión de los que mandan y en la sumisión de los que obedecen, sino por el ejercicio de la alteridad, cuando se propone la voz y el turno a los sujetos implicados.

Se cree que, para el educador, estos momentos se enriquecen en la relación educativa, permitiendo conocer a los alumnos implicados y sus percepciones del mundo. Cuando los alumnos se sienten escuchados y, en consecuencia, insertados en la relación, ejercen los primeros pasos, como experiencias democráticas, hacia la conciencia crítica.

De este modo, estos movimientos abren las puertas al informe de diferentes cosmovisiones, proporcionando los fragmentos relacionados con la cultura en la que educador y alumnos están inmersos. En este sentido, se promueve la puesta en común, que ejercita la reflexión.

La relación educativa, en la Pedagogía de la Liberación, se inserta en la praxis, basada en la humanización, apuntando a la liberación de los sujetos, de modo que el "[...] acto pedagógico crítico se ejerce en el propio sujeto y en su praxis de transformación: la liberación es, pues, el 'lugar' y la 'finalidad' de esta pedagogía" (DUSSEL, 2000, p. 443, énfasis añadido).

Finalmente, retomando los temas aquí presentados sobre la cultura latinoamericana, la propuesta de Dussel no es ingenua, y reconoce, al mismo tiempo, la dificultad europea para aceptar esta posición filosófica, porque pone en cuestión la supuesta universalidad de Europa y sus extensiones culturales del Atlántico Norte. Para el mismo autor, se trata de pensar una "[...] 'filosofía bárbara', una filosofía que surge del 'no ser'" (DUSSEL, 1986, p. 213, énfasis añadido).

REFERENCIAS

DUSSEL, E. **1492**: el encubrimiento del outro – hacia el origen del mito de la modernidad. 1. ed. Madrid: Nueva Utopía, 1992.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. 1. ed. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**: filosofia na América Latina. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1977c.

DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação**: Superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana**: acesso ao ponto de partida. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1977a. v. 1.

DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana**: Erótica e pedagógica. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1977b. v. 3.

FANON, F. **Condenados da terra**. 1. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968. v. 42.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HERNÁNDEZ, J. **Martín Fierro**. Porto Alegre: Martins, 1987.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

Cómo referenciar este artículo

FREITAS, A. L. C.; FREITAS, L. A. A. La alteridad en el plan pedagógico basado en los supuestos de Enrique Dussel. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 673-688, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13521>

Enviado el: 30/03/2020

Revisiones requeridas el: 20/07/2020

Aprobado el: 13/08/2020

Publicado el: 01/02/2021