



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE FILOSOFÍA

**“La filosofía para niños como una ética aplicada que apunta hacia un
proceso de liberación pedagógica”**

T E S I S

Que para obtener el título de

Licenciada en filosofía

Presenta:

Karla Góngora Calderón

Asesor:

Dr. José Agustín Ezcurdia Corona



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Agosto 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A MI MADRE:

Consuelo Calderón Madrigal

A quien con nada podría pagarle el amor, el apoyo, el consuelo y la vida concedida.

A Ella quién más lo merece ¡Este es tu logro y tú lucha, mamá!

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, a quien todo le debo. A los pequeños que formaron parte de este “ambicioso” proyecto. Así como a Leticia Gonzales, quien dándome una oportunidad, me abrió las puertas de La biblioteca “Durito”. A mi “contrapunto”, aliada y compañera de vida:

Paulina Kejel, quién me dio el empujón y quien apostó por mí siempre. Al Dr. José Ezcurdía que no dejó que “se cayera el gallito”. A cada uno de los sinodales: la Dra. Leticia Flores Farfán, Al Mtro. Rogelio Alonso Laguna, Al Lic. Rafael Ángel Gómez Choreño y la Lic. Gema Ivette Sarmiento; quienes tuvieron la disposición de compartir su tiempo y sus conocimientos para hacer esto posible. Y a todos aquellos que me formaron y motivaron para seguir abonando la *raíz filosófica*.

¡Gracias siempre!

INDICE

1	INTRODUCCION	7
	CAPÍTULO I: Paulo Freire y la Conciencia: La conciencia de “estar en el mundo y con el mundo” a partir de una educación problematizadora	11
2	Las élites opresoras, los oprimidos y las masas	11
2.1	La colonización	14
2.2	Historicidad y cultura	17
2.3	Democracia	20
2.4	Sociedad cerrada y sociedad abierta	22
2.5	El diálogo	25
3	La conciencia Freiriana	31
3.1	La conciencia dominante transitivo-ingenua y transitivo-crítica	37
4	La educación para la liberación o educación problematizadora	39
4.1	Educación como paso previo a la transformación	43
	CAPÍTULO II: Emmanuel Lévinas y la Alteridad: La importancia ética de una filosofía del “no ser” a partir de la relación con el Otro	46
5	La alteridad y El Otro	46
6	El rostro	56
7	La perturbación del Ser	58
8	La mirada	60

8.1	La visitación	62
8.2	El infinito, la altura y la epifanía	65
9	El mandato, obediencia y responsabilidad	67
9.1	La ética del cuidado del otro como filosofía primera	72
CAPÍTULO III: Enrique Dussel: La transformación del sistema vigente a partir de la pedagógica liberador		74
10	El sistema vigente y el fundamento	75
10.1	Comprensión fundamental y derivada	77
10.2	La totalidad y el proyecto opresor	77
10.3	Negación cultural y eticidad del proyecto opresor	82
10.4	El sistema del proyecto opresor	86
10.5	Alienación y medios de alienación: Pedagogía opresora	90
10.6	Institución educativa	91
10.7	Medios de comunicación	93
10.8	Cotidianidad	94
11	Liberación pedagógica: La ruptura de la cotidianidad	96
11.1	La lógica de la alteridad y el “cara-a-cara”	98
11.2	Pedagogía analéctica	99
11.3	El rostro y el método analéctico	100
11.4	Pedagógica liberadora y el maestro liberador	102
11.5	El papel de la filosofía y el filósofo en el proceso de liberación	105

CAPÍTULO IV: La filosofía para niños como pedagógica liberadora y proyecto de transformación	111
12 La filosofía para niños	111
12.1 La filosofía para niños fuera del aula	114
13 La problematización como acción transformadora	116
13.1 La realidad dicha en las sesiones de filosofía para niños	119
13.2 La filosofía para niños como proyecto transformador	121
14 La inclusión y el respeto al “Otro” a partir de la salida del “Ser” en la filosofía para niños	123
14.1 Filosofía para niños y ruptura de la totalidad	125
14.2 La filosofía para niños como encuentro con el “Otro”	128
14.3 La interpelación de los infantes hacia la sociedad adulta a través de las sesiones de filosofía para niños	130
15 La responsabilidad de la filosofía y los filósofos desde la perspectiva de filosofía para niños.	131
CONCLUSIÓN	134
BIBLIOGRAFÍA	138

1 INTRODUCCIÓN

La tesis que se presenta a continuación, se construye pensando en la situación de marginación, pobreza y desigualdad que existe y que ha existido en México desde la conquista. El hecho de que la mayoría de la población no tome acciones para mejorar sus condiciones de vida y que por el contrario se adapte a la falta de alimento, salud y vivienda; nos lleva a cuestionarnos el proceso pedagógico de los individuos.

Ignorar el dolor del “Otro” o intentar ocultar a las comunidades indígenas, así como no atender las consignas de mujeres y niños, ha sido el resultado de una educación que no educa, sino que aliena y domestica. Una educación que está al servicio de las élites del poder y, cuyo objetivo es mantener el control y el dominio de las masas, a partir de la exclusión y la manipulación.

Hoy en día, la filosofía para niños, pretende ser una alternativa frente a la pedagogía opresora. Ofrece un espacio libre y una posibilidad para transformar la pedagogía dominante, a partir de la formación de comunidades reflexivas y democráticas. Sin embargo, esta práctica sigue siendo cómplice del sistema opresor, puesto que en años presentes, sólo se ha visto como un novedoso método pedagógico, cuyo objetivo principal ha sido fomentar y desarrollar el pensamiento crítico, valorativo y creativo en los pequeños; dejando de lado la situación de pobreza, marginación y violencia que nuestra infancia padece en la actualidad. Asimismo, no es extraño escuchar el término “filosofía para niños”, en sectores privilegiados (ya sea colegios, escuelas privadas, bibliotecas privadas, así como en cafeterías de prestigio), ya que lo único que se logra con esta práctica es una mejora en el proceso de aprendizaje, dejando a un lado el carácter problematizador de la misma, evitando con ello (ya sea por ignorancia o conveniencia) la transformación de un sistema opresor a partir de una pedagogía incluyente, que escuche, vea, y respete a los otros sin intentar domesticarlos. Bajo esta perspectiva, la filosofía para niños ha sido vista como recreación intelectual y como” negocio cultural”.

Frente a lo anterior, el objetivo general de la tesis que se presenta, busca construir una filosofía para niños que se ocupe de problematizar la realidad, comprometida a romper la

esfera del “ser” y lograr con ello responsabilizarse por el “Otro” e ir más allá de la pedagogía impositiva, con el propósito de transformar el sistema opresor vigente.

Esta tesis, reúnen el pensamiento de Paulo Freire, Emmanuel Lévinas y Enrique Dussel; para llevar a la filosofía para niños, más allá de sus límites pedagógicos y comerciales. Cabe mencionar que la filosofía de la que se habla en este trabajo, no es una filosofía de academia y mucho menos se pretende buscar estrategias para enseñar historia de la filosofía. Al contrario, lo que se pretende, es desarrollar y poner en práctica herramientas filosóficas, útiles para mejorar las condiciones de vida de los sectores marginados. En este sentido, la filosofía se estará comprendiendo, como una acción transformadora y un quehacer filosófico; donde a través del diálogo se llega a la conciencia crítica que posibilita el movimiento, la transición y el cambio.

El capítulo I: *Paulo Freire y la Conciencia: La conciencia de “estar en el mundo y con el mundo” a partir de una educación problematizadora*, nos brinda la oportunidad de cuestionar la pedagogía que hoy en día se ofrece en las instituciones educativas y, nos permite idear y construir una pedagogía liberadora. El pensamiento freireano, sustenta la base dialógica del programa de filosofía para niños, así como el sentido y el compromiso social que esta práctica tiene con la misma sociedad. El capítulo retoma la postura crítica de Freire, con respecto a la Educación bancaria, cerrada y autoritaria; para, finalmente, abogar por una educación dialógica y problematizadora, donde la conciencia crítica (concepto freireano), es el primer paso y principio de la filosofía para niños que la tesis propone.

Aunado a lo anterior, y tomando en cuenta la desigualdad, la injusticia y la exclusión de ciertos sectores del país, así como la indiferencia a los problemas de los Otros; se presenta un segundo capítulo titulado: *Emmanuel Lévinas y la Alteridad: La importancia ética de una filosofía del “no ser” a partir de la relación con el Otro*, cuyo objetivo es demostrar que la filosofía para niños puede ser una práctica ético-filosófica que se preocupa por lo Otro y no por el sí mismo. Una Práctica filosófica opuesta a la filosofía occidental, que busca erradicar el ser y rompe la esfera de la totalidad; a partir de la alteridad. Para lograr los objetivos de este capítulo, se retoma el pensamiento de Lévinas y se construye una filosofía a partir de los Otros. Una filosofía que erradica al Ser, con la finalidad de romper la esfera del yo egoísta y, así, poder ver la mirada del Otro. Una mirada que interpela y

lleva a la acción. Lévinas fundamenta el sentido ético de la tesis que se presenta y le agrega una llamada de atención, no sólo a una sociedad adulta que se ha olvidado de los pequeños, sino a los filósofos y a la propia filosofía; que siguiendo teorías occidentales, ha excluido a los niños y ha considerado ajena su responsabilidad social, convirtiéndose en cómplices y testigos del dominio pedagógico.

Ahora bien, el capítulo III, titulado: *Enrique Dussel: La transformación del sistema vigente a partir de la pedagógica liberadora*, retoma el concepto Freireano de *pedagogía liberadora*, así como las ideas Levinasianas sobre *totalidad*, *alteridad*, *Otro*, *acogimiento* y *salida del ser*; desde el pensamiento dusseliano, para construir una pedagógica que transforme el sistema vigente y que libere a los individuos de la pedagogía dominadora, cuyo fundamento es una filosofía de la totalidad y la exclusión. Dussel menciona: “*Desde el escuchar silencioso surge la comunidad*, Aquel que es capaz de escuchar silenciosamente al Otro como otro es el que puede constituir una comunidad y no una mera sociedad totalizada [...] La pedagógica se juega esencialmente, en efecto, en la bipolaridad palabra-oído, interpelación escucha, acogimiento de la Alteridad para servir al Otro como otro.”¹ Dussel construye una pedagógica “cara-a-cara”. Un sistema educativo que busca erradicar el proyecto opresor que ha venido sometiendo al latinoamericano desde la colonización. El pensamiento dusseliano explica claramente el fundamento y los objetivos de la filosofía para niños que esta tesis presenta.

Ahora bien, no se puede afirmar que filosofía para niños es una filosofía práctica, y mucho menos una ética aplicada, sin hablar de las experiencias que motivaron tal afirmación. El Capítulo IV, titulado: *La filosofía para niños como pedagógica liberadora y proyecto de transformación*, da a conocer las experiencias en los talleres de filosofía para niños y conjunta las teorías filosóficas de los tres autores estudiados, para consolidar una postura firme acerca de la filosofía para niños. Cabe mencionar que en este capítulo se recopilan los productos (dibujos y descripciones de los niños de la comunidad filosófica) obtenidos en los talleres de filosofía para niños, con la finalidad de sustentar lo que se ha expuesto durante los capítulos anteriores.

¹ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación*, p.50; Id., *La pedagógica latinoamericana*, p.48

Finalmente, el apartado de *Conclusión*, establece una valoración teórica de la defensa de la tesis y, a su vez, menciona los alcances y las limitaciones del documento, así como la experiencia de la que presenta, para lograr situar a la filosofía para niños como una propuesta ético-filosófica, que toma un carácter social, para dejar de ser una práctica meramente académica e introvertida. De esta manera, se logra posicionar a la filosofía para niños, como una práctica incluyente y colectiva que posibilita la transformación social.

Capítulo I

Freire y la Conciencia: “estar en el mundo y con el mundo” a partir de una educación problematizadora

Con el fin de fundamentar teóricamente la filosofía para niños que se propone, el presente capítulo rescata el concepto freireano de “educación abierta y problematizadora” para lograr comprender a la filosofía para niños como una alternativa pedagógica, a partir de la cual los individuos acceden a una conciencia que no parte del ensimismamiento, sino que parte de la reflexión social y cultural en la que los individuos, y principalmente los individuos excluidos, viven y se desenvuelven; es decir, una *conciencia freiriana*². Se entenderá entonces, la importancia que significa abogar por una educación dialógica, a partir de la cual, no sólo se genere la toma de conciencia, sino que, a partir de ella, se generen sociedades y/o comunidades democráticas, justas e igualitarias.

¿Por qué hablar de una educación problematizadora o una educación para la liberación? ¿Por qué para lograr una liberación es necesaria la conciencia de mi estar *con* el mundo y *en* el mundo? ¿Por qué el diálogo y los otros son fundamentales para lograr dicha conciencia? Estas son las preguntas que a lo largo de este capítulo se pretende resolver, para comprender finalmente, la importancia de la conciencia en la formación, no sólo de comunidades justas y democráticas, sino también en la formación del individuo como persona ética; ello sustentará la teoría dialógica de la filosofía para niños que se presenta. Además se advertirá la necesidad de tener una educación para la liberación; abierta, reflexiva, crítica, amorosa, tolerante, dialógica, coherente, etc. Es decir; una filosofía para niños que les permitirá a los oprimidos, pasar de ser objetos moldeables, a ser sujetos de acción. Sujetos consientes de su realidad.

2 LAS ÉLITES OPRESORAS, LOS OPRIMIDOS Y LAS MASAS

Para justificar y comprender a la filosofía para niños como una propuesta pedagógica liberadora, es importante reconocer las formas de alienación y marginación social. Ya que

² El pensamiento freiriano, sustenta las bases dialógicas del proyecto de filosofía para niños que se propone en la presente tesis, además de rebelar sus sentido y objetivos sociales. Es importante comprender que la “conciencia freiriana” se entenderá como la noción real; es decir, el aquí y el ahora, alcanzada a través del diálogo con otros que viven en y con el mundo.

en una sociedad como la nuestra, donde los medios de comunicación juegan un papel importante y donde los avances tecnológicos, hoy en día no sólo son nuestra mayor fuente de información, sino también influyen directamente en nuestra forma de desarrollo, tanto intelectual, laboral, económico, académico y social; se vuelve indispensable una pedagógica liberadora, donde a los individuos se les permita reflexionar acerca de lo que ven y escuchan, esto con el fin de evitar ser “víctimas” de las élites, cuyos objetivos son aislar y someter a las masas. Bien lo menciona Paulo Freire en su libro *La educación como práctica de la libertad*:

Una de las grandes tragedias –si no la mayor- tragedia del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir [...] el hombre simple no capta las tareas propias de su época, son presentadas por una elite que las interpreta y las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida [...] se ahoga el anonimato simple, índice de la masificación, sin esperanza, sin fe, domesticado y acomodado: ya no es *sujeto* se rebaja a ser puro *objeto*. Se *cosifica*.³

En una sociedad masificada, los sujetos dejan de ser sujetos para pasar a ser objetos, hombres *cosificados* que sólo se acomodan en el mundo; que si bien, sienten los cambios y la pluralidad del mismo, no reflexionan, no critican y no investigan; por lo que aceptan los mitos, y además los asimilan como reales e inobjectables. Así pues, en la época actual, la publicidad y los medios de comunicación, siempre manejados por las élites, son utilizados para el control y manipulación de las masas, convirtiendo a los hombres en sujetos irreflexivos y acrílicos, sujetos que se desconocen a sí mismos, al mundo en el que vive y por ende la relación que tienen con éste y con los otros. De esta manera pierden su identidad como sujetos, dejan de ser individuos para formar parte de una masa fácilmente moldeable. Dejan de ser sujetos, para convertirse en objetos, es decir; se cosifican.

En la actualidad, a través de la internet, los pequeños obtienen un sin número de información, por ello es importante formar en los pequeños, un aparato crítico que le ayude a discriminar la información adquirida por este medio, o bien, por la publicidad y los medios de comunicación, ya que, estos juegan un papel primordial en el proceso de

³ Paulo Freire, “La sociedad brasileña en transición” en *La educación como práctica de la libertad*, pp. 35-36.

cosificación. Los objetivos principales de estos medios, no se limitan a la manipulación, aislamiento o aletargamiento mental de los sujetos, sino que tienen como meta clara excluir a los oprimidos de las decisiones que les afectan a ellos y a su comunidad. Como lo afirma Paulo Freire:

Una cierta rigidez mental del hombre que masificándose, deja de asumir posturas crecientemente críticas frente a la vida. Excluido de la órbita de las decisiones que se limitan cada vez más a pequeñas minorías, es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión o leyó en los periódicos⁴

Es importante desarrollar un aparato crítico desde temprana edad, a través del diálogo y de una educación dialógica, abierta y problematizadora (como pretende serlo la filosofía para niños que aquí se presenta), ya que, los sujetos que no interactúan con los otros, que no dialogan, que están constantemente ensimismados; no tienen otra visión del mundo más que la visión que la élite y/o la clase opresora les proyectan a través de la publicidad y los medios de comunicación. Estos sujetos ensimismados e inmersos en el mundo que se les impone, serán sujetos masificados, incapaces de ver y cuestionar el mundo en el que viven, perfectamente moldeables a los intereses de su opresor. Sujetos temerosos y aislados que irán perdiendo su condición de humanidad. Sujetos que sólo considerarán como única e incuestionable, la visión del mundo que la publicidad y los medios de comunicación les proyectan.

Contrastando los contenidos de televisión abierta (en particular los noticieros) con los contenidos de televisión de paga y de las redes sociales y, tomando en cuenta el fácil acceso a información nacional e internacional y a los diferentes puntos de vista en redes sociales, pareciera que la publicidad y los medios de comunicación, pretenden aislar, manipular y atemorizar a los sectores oprimidos, con el fin de evitar la reflexión y por ende el levantamiento de estos. El aislamiento, la manipulación y el temor que las élites mediáticas ejercen sobre los sectores marginados, así como carecer de un aparato crítico; trae como consecuencia que los sujetos se adapten al orden establecido, pues ante la soledad y ante el bombardeo mediático, ven en su opresor el refugio y la estabilidad. A todo esto, Freire

⁴ *Ibid.*, “Educación vs masificación”, *La Educación como práctica de la libertad*, pp. 84-85.

expresa lo siguiente: “Estas elites, asustadas, tienden a silenciar a las masas populares, domesticándolos por la fuerza o con soluciones paternalistas. Tienden a detener el proceso, del cual surge la elevación popular, con todas sus consecuencias.”⁵ Si lo anterior es cierto, pareciera que las élites temen a la voz reflexiva y crítica del pueblo y se comprende el por qué se cuartea la información y se limita la interacción, ya sea a través del trabajo, la fuerza, la manipulación y/o el paternalismo. En este sentido, el diálogo nos permite ir más allá de la perspectiva ensimismada del mundo, para obtener una mirada mucho más completa de la realidad que se vive, rebelando así un padecimiento colectivo, tal como la marginación y el sometimiento social. Ello posibilita la caída del régimen opresor.

2.1 LA COLONIZACIÓN

Ante el bombardeo mediático que las élites arrojan a las masas, el único escudo factible para las mismas, es una comunicación constante, una comunicación con los otros, un diálogo que genere la reflexión, ya que si esto no sucede, lo único que se estaría generando sería una masa moldeable conformada por individuos aislados y fácilmente manipulables. Tal es el caso que Freire expresa en *La educación como práctica de la libertad*, en donde expone la aterradora situación intelectual vivida durante el periodo colonial. Periodo caracterizado, no sólo por el sometimiento físico de los individuos, sino también, y quizá lo más importante, por el sometimiento y la imposición ideológica, lograda a través del mutismo de los sectores marginados, la manipulación ejercida sobre éstos y la violación de los derechos básicos de los mismos, nuestro autor señala:

Así vivimos todo nuestro periodo de vida colonial: presionados siempre, casi siempre imposibilitados de hablar [...] La más drásticas eran las restricciones a nuestras relaciones internas [...] relaciones que no dudábamos nos habrían abierto otras posibilidades para el intercambio de experiencias con las cuales los grupos humanos a rectificaciones y ejemplificaciones. Sólo el aislamiento impuesto a la colonia, encerrada en sí misma, y teniendo como tarea el cumplimiento de las exigencias cada vez más golosas de la Metrópoli, revelaba claramente la verticalidad y la impermeabilidad antidemocrática de la política de la corte⁶

⁵ *Ibid.*, “educación vs masificación” en *la educación como práctica de la libertad*, p. 80.

⁶ *Ibid.*, “Sociedad cerrada e inexperiencia democrática” en *educación como practica de la libertad*, p. 69.

La colonización atentó principalmente contra las relaciones internas, las cuales son fundamentales para que los hombres se reconozcan, tomen consciencia de sí y del mundo; de su situación política y de su propia condición humana⁷. No cabe duda entonces que el principal peligro para una sociedad es su aislamiento, ya que, el individualismo permite la fácil manipulación, el desinterés de lo humano y de lo que nos es propio como sujetos. Ello provoca en los individuos, la incapacidad de ver los problemas que su sociedad enfrenta y por ende, los imposibilita para solucionar dichos problemas. Así pues, una sociedad que no dialoga, es también una sociedad antidemocrática, deshumanizadora, cosificada y ajustada.

Cabe mencionar que, la manipulación y el mutismo logrado en el periodo de colonización, no fue exitoso sólo por las acciones de manipulación de los medios de comunicación; también la vida política, la economía y el trabajo esclavo, influyeron fuertemente en el aislamiento de los individuos y en consecuencia en el mutismo social. Imposibilitando cada vez más la creación de comunidades democráticas. Bien lo explica Freire en *La educación como practica de la libertad*:

En la estructura económica del gran dominio, con el trabajo esclavo, era imposible que se diera un tipo de relación humana que creara disposiciones mentales flexibles capaces de llevar al hombre a formas de solidaridad que no fuesen las exclusivamente privadas. Nunca solidaridad política [...] tales circunstancias favorecían el desarrollo de condiciones lógicamente de mandonismo, situaciones en las cuales el interés privado se sobrepone al público. Condiciones de sumisión de manos extendidas, así como disturbios y amenazas, reveladoras todas del ya señalado mutismo nacional.⁸

Las relaciones humanas son indispensables para crear las disposiciones mentales-flexibles, disposiciones que posibilitan la capacidad de empatía y solidaridad (no sólo humana sino

⁷ “Para ello, el que domina utiliza una premisa fundamental: negar – con sus gestos, con sus palabras, con su práctica, con su presencia – la historia del colonizado. Es necesario negar la historia del colonizado y, con ello, negar la cultura del colonizado para invadir al colonizado con su historia y su cultura. No hay colonizador que no haya hecho esto, pues la invasión cultural es el instrumento fundamental, necesario, indispensable para alcanzar la dominación económica” (Paulo Freire, “Conferencia dictada por Paulo Freire en São Tomé el 12 de Diciembre de 1976”, en *Cultura y liberación*, Traducción de M.E.G. <http://www.lrealidad.filos.unam.mx/sites/default/files/3_cultura_liberacion.pdf>, [consultado 13 de Abril del 2014.])

⁸ Paulo Freire, “Sociedad cerrada e inexperiencia democrática” en *educación como practica de la libertad*, p. 67.

política). Los hombres que se relacionan y que son conscientes de sus procesos económicos, pueden discernir entre los intereses privados y los intereses públicos. Una sociedad esclavizada imposibilita las relaciones humanas, ya que tiende hacia el individualismo, el mutismo, la no reflexión y el acomodamiento. Por lo tanto, sólo en la medida en que los sujetos comiencen a tomar parte en su *estructura económica*⁹; es decir, del orden y administración del lugar en el que habitan, comenzarán a estar *con* y en *el* mundo, lo cual posibilitará su transformación.

Una comunidad compuesta por sujetos aislados, no puede ser llamada “comunidad”, ya que los problemas colectivos dejan de ser vistos como tales y se convierten en problemas del individuo. Así, un individuo preocupado por su situación económica y laboral, sólo encuentra refugio en el sistema político y económico que el opresor le impone y del cual se siente incapaz de salir. Todo ello consecuencia del mutismo y el antidiálogo surgido como estrategia política durante el periodo de colonización, el cual impidió a toda costa la creación de un orden democrático. Ante ello Paulo Freire expresa lo siguiente:

[Con] El tipo de explotación económica que caracterizó nuestra colonización no habría sido posible la creación de una vivencia comunitaria [...] No podíamos, dentro de estas circunstancias, llegar a formas de vida democrática que implicasen un alto sentido de participación en los problemas comunes, sentido que se “crea” en la conciencia del pueblo y se transforma en sabiduría democrática. Por el contrario [...] se creó un extremo individualismo.¹⁰

La participación se da en la comunidad, y a través de la comunidad dialógica, se podibilizará la conciencia de la explotación económica y de la importancia que cada sujeto tiene dentro de la estructura económica de su comunidad. Ello, dirá Freire se transforma en sabiduría democrática porque los sujetos al ser conscientes de ellos mismos, son conscientes de los otros, de su mundo y del rol que juegan dentro del mismo. De tal forma; sólo dentro de una sociedad abierta y comunitaria, se podrá ejercer el diálogo y la

⁹ Los griegos llamarón “*oikos*” a la casa y a su conjunto de bienes incluyendo su administración. La raíz “*nomos*” significa Ley, por lo tanto es lógico pensar que “*economía*” pueda definirse como el conjunto de leyes, normas, costumbres, mediante los cuales se administran los bienes de la casa o el estado.

¹⁰ Paulo Freire, “Sociedad cerrada e inexperiencia democrática” en *la educación como práctica de la libertad*, p. 65.

reflexión. De lo contrario, se crearían seres individuales, inconscientes de su lugar en el mundo¹¹. He ahí los beneficios de la individualidad para el sistema opresor y la importancia de abogar por una educación abierta y comunitaria.

2.2 HISTORICIDAD Y CULTURA

Aquella situación de anti-diálogo y anti-reflexión, generó en aquel entonces (y pareciera sigue generando), sociedades aisladas y manipuladas, formadas por individuos que no se cuestionaron acerca de sí mismos, de los otros, de su sociedad y mucho menos de los procesos históricos de ésta última; ello dio como resultado la estabilidad del orden opresor, el cual fue amparado por el mutismo de los propios marginados. Este proceso de dominación fue claro para Freire, y en su obra antes citada, señala:

Marginado y sin derechos cívicos se encontraba el hombre común, irremediabilmente alejado de cualquier experiencia de autogobierno o de diálogo; constantemente sometido, “protegido”, sólo era capaz de reaccionar por medio de la algazara, que es la “voz” de los que están “mudos” frente al crecimiento de las comunidades y nunca con una voz auténtica, de opción, voz que el pueblo va ganando cuando nuevas condiciones *históricas* surgen y le propician los primeros ensayos de diálogo.¹²

Así, los sujetos aislados, imposibilitados por las élites a dialogar con sus propios vecinos, son fácilmente manipulados y marginados. Por ello viven en sociedades paternalistas donde los sujetos dejan de ser sujetos para ser objetos. Freire dirá que estos sujetos cosificados sólo podrán humanizarse a través del diálogo, de la voz y de la interacción con los otros. Erradicando el mutismo, tomarán conciencia de la condición humana de los sujetos, ya que una educación abierta y problematizadora, le permitirá a los sujetos, insertarse en el mundo.

¹¹ Ana Masi, hace notoria la influencia hegeliana de Freire, al afirmar que la dialéctica de Hegel traspasa el pensamiento freireano cuando analiza la situación del hombre oprimido como un ser para otro y la necesidad de convertirse en un ser para sí (es decir, los sujetos no son, ni sirven para sí mismos, sino que sirven a otros), de tal modo que un proceso educativo liberador debe permitir adquirir a ese hombre oprimido los instrumentos que le posibiliten su tránsito progresivo hacia ese ser para sí, y, consecuentemente, operar esta transformación gradual que media entre el hombre-objeto y el hombre-sujeto. (Ana Masi, “El concepto de praxis en Paulo Freire” en publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*; Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Enero 2008, p.77 <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>>,[consultado 2 de abril del 2014].)

¹² Paulo Freire, “Sociedad cerrada e inexperiencia democrática” en *la educación como práctica de la libertad*, p. 70.

El ser humano es un ser social por naturaleza, un sujeto de relaciones que va generando historia y cultura. Si ello se le niega, entonces renuncia a su cualidad de humano y se convierte en un ser domesticado por las élites opresoras. Un ser que no es consciente del mundo en el que vive, de su realidad, de los otros, ni de su temporalidad. Bien lo decía Freire: “Las relaciones de la esfera humana guardan en sí [...] connotaciones de pluralidad, trascendencia, crítica, consecuencia y temporalidad [...] Para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida [...] el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo.”¹³ El concepto de humanidad implica el concepto de sociedad, ello significa que el ser humano está naturalmente obligado a relacionarse con los otros y con el mundo en el que vive. Sólo a partir de ésta relación, será capaz de reconocerse como sujeto que vive dentro del mundo, pero que al mismo tiempo es independiente de él, sólo así podrá comprender el lugar que cada uno ocupa en el mundo y con el mundo. Esto es: tomará conciencia del entorno y de sí mismo.

El argumento de Freire es claro: Si el ser humano, por naturaleza es un ser social, entonces, negarle esta cualidad le otorga la condición de un ser cosificado, aislado, sometido y domesticado. Un ser sometido por su propia individualidad, que si bien siente su estado de marginación, no le es posible ser consciente de ello y mucho menos actuar en contra de ello. Al negarle al hombre su propia condición humana, se le niega el acceso a su historia y a su cultura. Ahora bien, no hay duda que el hombre es en sí mismo un sujeto singular, sin embargo al relacionarse con los otros y con el mundo, se percató de su pluralidad y de su capacidad de discernir entre él y el mundo; entre un problema u otro y entre una buena o mala respuesta; esta acción de discernimiento necesariamente requiere de un pensamiento crítico y reflexivo y no una mera cualidad de acomodamiento y adaptabilidad, así pues el hombre toma conciencia de su cualidad natural de “ser histórico y cultural”; es decir, pasa de ser un ser cosificado a un ser integrado. He ahí la importancia que tienen para Freire las relaciones humanas, la comunicación, la voz, el diálogo y la integración. Freire explica lo siguiente:

¹³ *Ibid.*, “La sociedad brasileña en transición” en *La educación como práctica de la libertad*, p. 3.

Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo, el de la historia y el de la cultura [...] la integración de su contexto [...] Si no se diera esta integración, que es una característica de sus relaciones y que se perfecciona en la medida en que esta conciencia se torna crítica [...] se limita la libertad, se transforma en un ser meramente ajustado y acomodado. [...] mientras el animal es esencialmente un ser acomodado y ajustado, el hombre es un ser integrado.¹⁴

El hombre toma conciencia de su cualidad de “ser cultural” en la medida en que éste se relaciona. Dicha relación lo lleva a reconocerse también como un “ser histórico” capaz de responde pluralmente a los desafíos particulares y sociales. En este sentido, dirá Freire, que el hombre al tomar conciencia de su *estar* en el mundo y de su propia capacidad para responder a los desafíos, se percata también de su propia historicidad. El hombre es entonces, un ser histórico y cultural debido a su relación con el mundo y con los otros, porque es consciente de su estructura económica y participa en las transformaciones de ésta, porque es capaz de criticar su entorno. Sin estas acciones limitará su propia libertad y se concebirá a sí, como un objeto acomodado en el mundo y no como un sujeto *con* y *en* el mundo; es decir un “ser cosificado y enajenado”.¹⁵

Para Paulo Freire, el hombre esclavizado y oprimido, abandona su condición humana y se refugia en su individualidad, erradicando cualquier solución que tenga que ver con la participación o el diálogo. Solo y temeroso a la represión y al cambio, opta por acomodarse y ajustarse al orden opresor; por el contrario, si erradica la visión individualista y comienza, en comunidad, a formar parte de los asuntos y decisiones de las problemáticas sociales, irá transformando la estructura de opresión en una estructura democrática. Las comunidades de diálogo en filosofía para niños, retoman este pensamiento freiriano, puesto que a partir del

¹⁴ *Ibid.*, pp. 33-34.

¹⁵ Para Ana Masi, Freire tiene también una gran influencia de Marx, ya que “la intención profunda de Marx no es contemplar sino actuar y subordinar el pensamiento a la acción. La acción sobre el mundo, la transformación de la naturaleza y correlativamente la transformación por el trabajo es la praxis. Marx subraya el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento, considerándolo como el resultado de un conjunto de determinaciones sociales, especialmente las relaciones de trabajo y producción, influenciado Freire por Marx, dirá que “El hombre sólo puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando, los hombres son capaces de actuar sobre la realidad objetiva.” (Ana Masi, *Op.cit.*, p. 77-78.)

diálogo, se pretende erradicar el ajustamiento y acomodamiento de los individuos. Tal como Freire señala:

El problema del ajustamiento y del acomodamiento se vincula al mutismo, ya referido, como una de las consecuencias inmediatas de nuestra inexperiencia democrática [...] en el ajustamiento el hombre [...] no participa. Por el contrario, se acomoda a las determinaciones que se superponen a él. Las disposiciones mentales que creamos en estas circunstancias fueron así disposiciones mentales rígidamente autoritarias, acríticas.¹⁶

Una experiencia democrática requiere de diálogo. De relación con los otros. De la comprensión del tiempo histórico. De la participación constante en el mundo; es decir, del dinamismo. Una sociedad acrítica, por el contrario, siempre se deriva de la represión que ciertas élites ejercen sobre los individuos que conforman un pueblo. Por ello, una sociedad antidemocrática se compone de sujetos acríticos y constantemente reprimidos.

2.3 DEMOCRACIA

El primer acercamiento hacia una sociedad verdaderamente democrática, implica necesariamente, la participación de los miembros que conforman dicha sociedad. Sin embargo, dicha participación requiere de un diálogo previo entre gobernados y gobernantes, sin dejar de lado, los procesos históricos de la sociedad en cuestión. Esto último tendrá como consecuencia una participación crítica y consciente. Es decir; una *democracia fundamental*, Freire menciona: “[La] ‘democracia fundamental’ implica una creciente participación del pueblo en su proceso histórico [...] Implica una mera toma de conciencia y no una concienciación.”¹⁷ Para Freire, la “democracia fundamental” involucra necesariamente una relación dialógica con todos los que componen la sociedad en la que un determinado sujeto vive. Sólo es posible que la toma de conciencia se de a partir de la participación, la acción y la asociación. El sujeto, no sólo desarrolla su conciencia (concienciación) sino que se agrupa para defenderse del opresor. Agrupación o relación que sólo será posible si el sujeto en cuestión, es consciente de su historia, su cultura, sus

¹⁶ Paulo Freire, “Sociedad cerrada e inexperiencia democrática” en *La educación como práctica de la libertad*, p. 68.

¹⁷ *Ibid.*, “Sociedades brasileñas en transición” en *Educación como practica de la libertad*, p. 48.

procesos económicos, sociales y políticos; así como de sí mismo, de su mundo y de su relación con éste.¹⁸

La democracia será entendida por Freire, no como una forma de gobierno, sino como un ejercicio cotidiano y una forma de vida social. La democracia implica el bien común y este necesariamente incluye a los otros y al mundo; por lo tanto, requiere de una relación dialogal permanente, para decidir y dar solución a los problemas que afectan a una comunidad. Por ello, la democracia sólo será posible en comunidades donde se ejerza, en “gran dosis”, una conciencia transitiva y no en sociedades aisladas y/o cerradas; tal como lo menciona Freire a continuación:

La democracia que antes que forma política es forma de vida se caracteriza sobre todo por la gran dosis de transitividad de conciencia en el comportamiento humano, transitividad que no nace y no se desarrolla salvo bajo ciertas condiciones, en las que el hombre se lance al debate, al examen de sus problemas y de los problemas comunes, en las que el hombre participe.¹⁹

La transitividad lleva a vencer la falta de compromiso de los sujetos con la propia existencia ya que lo compromete totalmente a vencer las condiciones de marginación en las que vive. De esta manera, la existencia es un concepto dinámico que implica un diálogo eterno del hombre con el hombre, del hombre con el mundo y del hombre con su creador; de esta manera, el hombre no sólo va creando su propia historia²⁰, sino que también es consciente de ello.

¹⁸ Freire se centra en las posibilidades humanas de creatividad y libertad en medio de estructuras político-económicas y culturales opresivas. Su objetivo es descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al proceso de “concientización”, definido como el proceso en virtud del cual el pueblo alcanza una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida como de su capacidad de transformar esa realidad. Esto supone la praxis, entendida como la relación dialéctica entre la acción y la reflexión. Freire propone un enfoque de la praxis de la educación en el que la reflexión descansa en la acción y la reflexión crítica se basa en la práctica (Heinz-Peter Gerhardt, “Paulo Freire” en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nos 3-4, 1993, p. 12, <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freires.pdf>>, [consultado 1 de Abril 2014.]

¹⁹ Paulo Freire, “sociedades cerradas e inexperiencia democrática” en *La educación como práctica de la libertad*, p. 75.

²⁰ La historia no es un conjunto de acontecimientos que se suceden mecánicamente, sino el producto de la decisión de los hombres, y que cada época histórica se revela ante el hombre como desafío, como situación límite a superar entre el *ser más* y el *ser inacabado* que somos. Por tanto, si la cultura es creación de los

2.4 SOCIEDAD CERRADA Y SOCIEDAD ABIERTA

Una sociedad antidemocrática, es el producto de sus miembros pasivos, aislados y acrílicos. Individuos que no son conscientes de sus problemáticas actuales, ni de sus procesos histórico-culturales. Individuos acomodados ya, a su situación de marginación. Sociedades que a su vez son producto de la ya mencionada colonización y a la que Freire hace referencia:

El marcado sentido de nuestra colonización, fuertemente depredadora, la base de la explotación económica en que el “poder del señor” se extendía “desde las tierras a los campesinos” y el trabajo esclavo, inicialmente del nativo y posteriormente del africano, no han creado en el hombre brasileño condiciones necesarias para el desarrollo de una mentalidad permeable, flexible, característica de los estratos inferiores de la población brasileña.²¹

Las sociedades cerradas, como en su momento lo fue Brasil, no pueden acceder a la democracia, porque para ello es necesario desarrollar una mentalidad crítica y reflexiva. Una mentalidad que le permita a los sujetos, de esa sociedad, lidiar y resolver problemas cotidianos. Esta mentalidad sólo puede desarrollarse en la medida en que los sujetos, al dialogar entre ellos comiencen a darse cuenta de su marginación y explotación económica, lo cual los obligará a enfrentar y transformar su estructura económica.

Una sociedad cerrada, está conformada por individuos a los que por años se les ha maltratado física, mental y/o socialmente. Individuos a los que se les ha negado el diálogo por medio, de la fuerza, la manipulación, la enajenación, la publicidad y los medios de comunicación. Ello tiene como consecuencia el acomodamiento y la pasividad de los miembros de dicha sociedad, cuya característica principal es el mutismo. Ahora bien, si la característica principal de una sociedad marginada es el mutismo, entonces se vuelve una necesidad nombrar la realidad con los otros, compartiendo perspectivas dentro de la misma comunidad para tomar conciencia de la marginación y, en consecuencia transformar dicha

hombres, no existe ningún determinismo fatal que impida recrearla, hacerla nuestra, volverla humana.” (Ana Masi, *op.cit.*, pp.77-78.)

²¹ Paulo Freire., “sociedad cerrada e inexperiencia democrática” en *La educación como práctica de la libertad*, p. 61.

realidad. En este sentido, urge transformar la educación cerrada y autoritaria, a una educación abierta y democrática. Bien lo decía Freire: “las sociedades a las cuales se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrecen ‘comunicados’ se hacen preponderantemente mudas. El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico.”²² Una de las principales características de las sociedades cerradas y, según Freire, la razón principal por la que una sociedad es cerrada, es *el mutismo*; entendido no como una falta de respuesta o de voz, sino como la falta de una actitud crítica en las soluciones que las sociedades críticas presentan frente a las incógnitas o problemas mundanos y comunes al hombre. Esta incapacidad de reflexión y crítica es originada principalmente porque los sujetos acomodados en una sociedad cerrada, no dialogan, simplemente obedecen, siguen un “instructivo” que no son capaces de cuestionar.

Entre más sometida y manipulada esté una sociedad, mejor será para las élites, pues no mal se expresa (y se pone en práctica) el dicho popular mexicano “pan y circo al pueblo”, porque sólo así, los oprimidos, invadidos por el miedo al cambio y a la desmejora de su situación (por cierto, ya muy desgraciada), deciden mantenerse al margen y adaptarse a lo poco que se les ofrece. Y es que, como dice Freire:

Los oprimidos acomodados y adaptados; inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no sólo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus “propietarios” exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones.²³

Los oprimidos se ven inmersos en una conciencia de alojamiento que el opresor, durante muchísimo tiempo, se ha encargado de inculcar en los oprimidos, a través del sistema económico, político y educativo; sistemas que sirven para enagenar enagenar a los sujetos y para reprimir cualquier forma de pensamiento que atente en contra del orden establecido. que para estos últimos resulta, hasta cierto punto cómodo. Así, para los

²² *Ibid.*, p.63.

²³ *Ibid.*, *Pedagogía del oprimido*, p. 46.

individuos sometidos, es más cómodo y seguro permanecer en el estado de opresión, convirtiéndose en sujetos pasivos, alojados en su zona de confort.

las comunidades de diálogo tienen el propósito de lograr que los individuos tomen conciencia de la situación en la que viven. A través de la palabra, la escucha activa, el razonamiento y la reflexión; se pretende que los sujetos se reconocen como oprimidos, para que estos mismos, comiencen a pensar en un proyecto de transformación. Freire señala lo siguiente: “Hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, ‘aceptan’ fatalistamente su explotación. Más aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo.”²⁴ Si los oprimidos no toman conciencia de su estado de opresión, aceptarán los roles que el opresor les diga y les imponga. Sólo a partir de cuestionar su situación podrán tomar conciencia de la misma y sólo a partir de la toma de conciencia podrán acceder a la transformación; antes de ello, estarán incapacitados.²⁵

Ahora bien, ¿cómo se logra esa toma de conciencia? Para Freire, la salvación o mejor dicho, *la apertura* de las sociedades cerradas, está en romper con este mutismo y aislamiento que las élites le han impuesto a los oprimidos, mientras los sujetos no salgan de sí, no podrán ser consientes tampoco de su realidad. Por lo tanto, el diálogo es la llave que posibilita la apertura y el acceso al cambio. A esto Freire señala:

El diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autárquicas. Éstas, por el contrario constituyen un clima ideal para el antidiálogo. Para la verticalidad de las imposiciones. Para robustecer a los señores. Para el mandonismo. Para la ley dura hecha por el propio “poseedor de las tierras y de los campesinos. No importa que las relaciones

²⁴ *Ibid.*, p. 67

²⁵ “El nudo obviamente se encuentra en la situación estructural de deshumanización a la que son sometidos a diario. No se plantea el *ser más* porque la violencia que se ejerce contra ellos niega la condición humana. Actúa desde la “prescripción” (...) Grafica muy bien esta situación un relato del Subcomandante Marcos, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el que narra que el león mata a su enemigo más débil, porque el animalito más débil no se está viendo a sí mismo y a su fuerza, sino que se está mirando con los ojos del león que ve su miedo y que, viéndolo temeroso, lo vence.” (Masi, Ana, *op.cit.*, p. 80.)

humanas entre señores y esclavos, nobles y plebeyos, sean en cierto aspecto suaves. Hay paternalismo.²⁶

Para Freire, el diálogo es la apertura a partir de la cual, el hombre conoce y genera su postura frente al mundo. El diálogo es la palabra que implica responsabilidad. Una sociedad que no dialoga, corre el riesgo de caer en el asistencialismo porque sólo seguirá patrones sin cuestionar, sin hablar. El diálogo nos humaniza, nos permite tener una visión mucho más compleja, del mundo y de las situaciones que se viven cotidianamente. El diálogo nos permite acceder a un sistema democrático, y es justo ahí donde podemos vislumbrar su importancia social.

2.5 EL DIÁLOGO

La filosofía para niños que se propone, comprende al diálogo, como la relación que posibilita el bien común, la conciencia, la crítica, la participación, la solución y resolución de problemas y, coincide con Paulo Freire en que el diálogo no debe entenderse como mera recreación social, sino como una responsabilidad social y política. Con respecto a lo anterior, Freire señala: “El diálogo [...] se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica la responsabilidad social y política del hombre. Implica un mínimo de conciencia transitiva, que no se desarrolla bajo las condiciones ofrecidas por el gran dominio.”²⁷ Para Freire, el diálogo no puede generarse en sociedades cerradas, sociedades oprimidas a las que no se les permite opinar. Sociedades que al estar bajo un régimen opresor prefieren la comodidad que les ofrece el mutismo y la irreflexión. Por lo tanto, la filosofía para niños, no debe limitarse en contenidos, ni a ciertos sectores de sociales; todo lo contrario, tiene que asumir su responsabilidad social, ya que el diálogo es la palabra responsable. Es una voz que critica, que reflexiona y que sale del acomodamiento para transgredir el orden opresor. Para insertarse e insertar al hombre en el mundo. El diálogo, dice Freire, es transitivo, y esto es porque es dinámico, porque se da en

²⁶ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, “Sociedad cerrada e inexperience democrática”, p. 63.

²⁷ *Ibid.*, p. 64.

el momento justo de cambio, porque se traslada a otras esferas, porque lleva al hombre a enfrentar el mundo y a vencer su falta de compromiso.²⁸

Una sociedad cerrada expresa en la sumisión su grado de apatía ante la resolución de problemas comunitarios, apatía generada por el discurso hueco que las elites envían a sus oprimidos. Ello hace evidente, no sólo a una sociedad antidemocrática, sino también a una sociedad silenciosa y antireflexiva; es decir, una sociedad que no dialoga. Para Freire el diálogo no sólo implicaba apertura e intercambio, también significa cambio y reflexión. Freire menciona: “Nos convencemos cada vez más de que en nuestra inexperiencia democrática se hallan las raíces de este nuestro apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase”²⁹ La democracia, implica necesariamente un diálogo, este a su vez genera en los sujetos una visión más objetiva de la realidad, ya que estos, al compartir puntos de vista con respecto a sus problemáticas, transgreden la visión individualista y ensimismada de los sujetos. Así, el diálogo desarrolla en el sujeto una actitud crítica y reflexiva, lo cual le permitirá discernir entre lo que es palabrería hueca y conocimiento útil, o como lo llama Freire: *Teoría*. Así pues, el dialogo implica crítica y reflexión.

Retomando la concepción Freireana sobre “diálogo”, la filosofía para niños, no debe entenderse como una mera transmisión de ideas o conocimientos, y menos aún, como una charla amena cuyo objetivo es “pasar el rato”, todo lo contrario. Si el diálogo implica compromiso, reflexión, reciprocidad y autoconocimiento, entonces, esta comunicación

²⁸ “Alfabetizar es sinónimo de concienciar. La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él, concomitantemente, un proceso de conciencia, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia. Un profesor norteamericano – Thomas G. Sanders-, que ha estudiado detenidamente la pedagogía de Paulo Freire, da la siguiente definición de concienciación: “significa un ‘despertar de la conciencia’, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno den la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una ‘praxis de la libertad’. Si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias caso inevitables es la participación política y la transformación de grupos de interés y precisión”. (Julio Barreiro, “Educación y concienciación” en *Educación como practica de la libertad*, p. 6, disponible en: <<http://laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/2014/01/Educ-pract-libertad.pdf>>, [consultado 2 de Abril del 2014.])

²⁹ Paulo Freire, “Educación vs Masificación” en *Educación como practica de la libertad*, p. 89.

entre los hombres, es un encuentro entre las conciencias que se da a través del análisis y la mediación del mundo. Por lo tanto, sus objetivos van más allá de la posibilidad de resolver conflictos de forma democrática, ya que al ser un encuentro entre las conciencias implica el autoconocimiento. En la obra de Freire, ya antes citada, responde claramente lo que para él significa el diálogo y las características que éste debe poseer. Nuestro autor hace alusión al carácter transformador del diálogo, ya que este debe entenderse como un intercambio de ideas y no como un mero almacenamiento de ellas. Freire menciona: “La superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación”³⁰ Superar los conflictos requiere la creación y la discusión de ideas. El diálogo es indispensable en el proceso de transformación, ya que este genera y comunica ideas a partir de la problematización; con la intención de transformar dichas ideas en acciones que den solución a las problemáticas sociales.

El amor, la humildad, la esperanza, la fe y la confianza; son características indispensables del diálogo freireano. Estas características deben prevalecer entre los miembros de una sociedad que busca transformar su situación de marginación; sin estas características, las posibilidades de cambio serán nulas. Entonces, ¿qué debe entenderse por diálogo? Freire señala lo siguiente: “Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica [...] se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza”³¹ El diálogo es una relación lingüística igualitaria, donde no existen puntos de vista u opiniones superiores. Los sujetos que participan en un diálogo tienen la misma oportunidad de expresar, sin prejuicios y con plena libertad, sus puntos de vista acerca de algún tema en específico, sin que por ello se vean atacados por los otros miembros del grupo que no estén de acuerdo. Por ello, dirá Freire, el diálogo se nutre de amor, humildad, esperanza, fe y confianza. Ya que todos están dispuestos a escucharse unos a otros y a participar, con el único fin de llegar a acuerdos que ayuden a mejorar su realidad.

El hecho de que el diálogo se origine y se mantenga, a partir del amor, la humildad, la esperanza, la fe y la confianza, no debe dar pie para colocar esta postura Freiriana en una categoría cursi y sin sentido; todo lo contrario, el acceso a la apertura social requiere de

³⁰ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 135.

³¹ *Ibid.*, “Educación y conciencia” en *La educación como práctica de la liberación*, p. 101

estas características, ya que sin estas, simplemente no sería posible la relación dialógica entre los sujetos. Sin estas características, dirá Freire, no estaremos hablando de diálogo, sino de narración³² y explica:

Nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás derecho de decirla. Decir la palabra [...] implica un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto en la mera relación yo-tú.³³

Una educación narrada es una falsa educación, porque decir la palabra implica decirla con los otros. La verdad misma se constituye a partir de los puntos de vista de los otros, así como arrojar la mirada hacia afuera, hacia la realidad y el contexto que se vive. Decir la palabra solo será entonces un acto de individualización, de ensimismamiento, de autoengaño; una mera narración que no se problematiza y que por tanto no sirve para la transformación.³⁴

Para una sociedad oprimida, expresar su situación de marginación frente a los otros requiere de confianza. Proponer soluciones, en un contexto donde se está expuesto al análisis y a la crítica, requiere de humildad. Si lo anterior no impera entre los miembros que mediante el diálogo buscan mejorar su situación, entonces el diálogo y su carácter transformador serán imposibles. Bien lo señala Freire:

³² El cristiano militante que es Paulo Freire cuando habla de la *libertad*, de *Justicia* o de *igualdad* cree en estas palabras en la medida en que ellas estén encarnando la realidad de quien las pronuncia. Sólo entonces las palabras, en vez de ser vehículos de ideologías alienantes, o enmascaramiento de una cultura decadente, se convierten en *generadoras* (de ahí lo del *tema generador* en su pedagogía), en instrumento de una transformación auténtica, global, del hombre y de la sociedad por eso mismo, es verdad en Paulo Freire que la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal (Julio Barreiro, “Educación y concienciación”, en *Educación como practica de la libertad*, p. 4, disponible en:

<<http://laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/2014/01/Educ-pract-libertad.pdf>>, [consultado 1 abril del 2014.]

³³ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.107.

³⁴ El acceso a la apertura social y la transformación del sistema vigente, es un proceso largo y que debe comenzar a trabajarse como proyecto comunitario, atendiendo las situaciones particulares de la comunidad. Sin duda resultaría imposible que todos los habitantes de un país dialoguen para determinar las acciones que deben realizarse para mejorar la vida de cada habitante. Pero trabajando poco a poco, con cada una de las comunidades más marginadas, nos permitirá ir de lo particular a lo general

De las relaciones entre los hombres que, por ser relaciones entre sujetos no pueden ser de dominio [...] la comunicación entre los hombres; el encuentro entre las conciencias; el análisis de la mediación del encuentro entre las conciencias; el análisis de la mediación del mundo en esta comunicación, del mundo transformado y humanizado por el hombre; el análisis del fundamento amoroso, humilde, esperanzado, crítico y creador del diálogo.³⁵

La relación entre los hombres debe ser en todo momento igualitaria y no debe de existir un discurso dominador. Por ello, la comunicación que debe existir entre los miembros de una comunidad es el diálogo y el debate. Es decir; una relación abierta que acepte otras posturas y otras perspectivas del mundo, el cual (igual que el hombre mismo) es plural.³⁶

El diálogo es importante, en la medida en que los otros comparten su propia visión del mundo. De esa manera se logra llegar a una visión mucho más compleja del mismo, pero sobre todo mucho más objetiva; en esto Freire es claro y menciona lo siguiente: “No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan, Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros.”³⁷ Freire dice que el pensar auténtico depende del punto de vista de los otros, pues sólo así se logrará una visión más objetiva del mundo. Para pensar un pensamiento de otro en relación con el mundo no puede ser individual, y un pensamiento que pretenda lograr un cambio social tiene que tomar en cuenta todos los puntos de vista.

Si el diálogo es apertura y transformación, entonces se entiende como la acción que posibilitará el cambio, por ello, el diálogo es esperanzador ya que implica la transformación, pero no sólo eso, los sujetos al expresar sus ideas mediante la palabra, van ganando significación de ellos mismos y de su entorno. Bien lo menciona Freire: “Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.”³⁸ Al decir la palabra se exterioriza, y al dialogar, la palabra se problematiza y se analiza desde el punto de vista del otro para determinar las acciones que se realizarán para la

³⁵ Paulo Freire, “Ejecución de la práctica y Apéndice” en *La educación como practica de la libertad*, p. 124.

³⁶ En el capítulo III de la presente tesis, se explica cómo es que, bajo la teoría de Hobbes, se justifica el dominio y la marginación del discurso opresor. pp. 80-82.

³⁷ *Ibid.*, *Pedagogía del oprimido*, p.135.

³⁸ *Ibid.*, p. 107.

transformación de determinada situación de inconformidad y, no sólo eso, sino que al exteriorizar la palabra y al indagar en el pensamiento de otros, los individuos están siendo y se sienten tomados en cuenta; Así, los sujetos no sólo tienen esperanza de cambio, sino que también ganan significación a través de la voz.

Si lo que se pretende es terminar con el sistema opresor, entonces, diálogo no puede quedarse en el plano de la reflexión. Para que el diálogo sea transformador y revolucionario, este debe pasar de la reflexión a la práctica y, considerarse, no como dos etapas del diálogo sino como una misma, en la que la reflexión y la acción se dan de forma simultánea. El hombre es en sí mismo un ser comunicativo y de acción; negarle alguna de esas dos cualidades es someterlo a un sistema de opresión, por lo tanto un sujeto revolucionario, que pretende terminar con su marginación por medio de una revolución, no puede limitarse a la esfera de las ideas, la comunicación y el diálogo, así lo señala Freire.³⁹

Este diálogo como exigencia radical de la revolución, responde a otra exigencia radical, que es la de concebir a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto que son comunicación en sí. Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios.⁴⁰

Freire considera que los hombres por naturaleza son comunicativos; negarles a los hombres esta característica natural es cosificarlos, es retroceder a su condición de animalidad, es deshumanizarlos. Sin embargo no por ello debe limitarse a la mera comunicación y menos aun cuando su situación le exige actuar en contra del sistema que durante años lo ha sometido, es decir su propio tiempo le exigirá una revolución cuyo éxito consistirá en la relación simultánea del diálogo y la acción, además de la solidaridad y el liderazgo humilde, amoroso y valeroso.

³⁹ En los talleres de filosofía, los niños, no sólo reflexionan acerca del mundo o la comunidad que habitan, sino que van transformando sus acciones y también logran confrontar su perspectiva acerca del mundo en el que viven. A través de la voz, el diálogo, las acciones o las actividades realizados en los talleres. Al respecto, Ana Masi menciona que la Reflexión y acción son una unidad indisoluble, un par constitutivo de la misma y por lo tanto imprescindible, asimismo, la negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. (Ana Masi, *op.cit.*, p.78.)

⁴⁰ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.166.

El diálogo no sólo es el medio por el que se posibilita la transformación social a través de acciones revolucionarias, sino que es también, el método por el cual los sujetos se reconocen en los otros y se descubren a sí mismos *con* y *en* el mundo; dirá Freire que estos toman conciencia en la medida en que dialogan: “El hombre estará apto para optar en la medida en que un método activo lo ayude a tomar conciencia de su problemática, de su condición de persona, de sujeto”⁴¹ Sólo un método activo, en este caso el diálogo, ayudará a los individuos a reconocerse a sí mismos y a su entorno, sólo así tomarán conciencia de las problemáticas que se le presenten y podrán idear soluciones. De esta forma se harán responsables y reafirmarán su condición humana.

¿Ahora bien, qué es la conciencia para Freire y por qué es tan importante que los oprimidos la adquieran?

3 LA CONCIENCIA FREIREANA

En las primeras líneas de este capítulo, se mencionó, y se hizo evidente, que los medios de comunicación e información, “obligados” por las élites opresoras; son los encargados de insertar a los sujetos oprimidos en un estado de cosificación y alienación. Es decir; lo que Freire llamará *prescripción* y a la cual define como: “[L]a imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante [...] que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que ‘aloja’ la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito”⁴² Para Freire, La *Prescripción*, es la imposición de una toma de conciencia. Las élites opresoras, ya sea por medio de la educación, el trabajo o la publicidad imponen a los oprimidos una cierta forma de pensar y ver el mundo. Así, el hombre va creando y alimentando una conciencia que sólo sirve para alojar conocimientos nuevos y no para reflexionar sobre estos conocimientos. Por esta razón, los oprimidos se comportan de una manera prescrita, es decir, una forma determinada y administrada por los opresores.

Cabe mencionar que para Freire, la conciencia crítica es la única conciencia que puede liberar a los oprimidos ya que se basa en la realidad objetiva, Freire menciona: “Es propio

⁴¹ *Ibid*, “Ejecución practica y Apéndice” en *La educación como práctica de la libertad*, p. 106.

⁴² *Ibid.*, p. 45

de la conciencia crítica su integración con la realidad.”⁴³ Un sujeto con conciencia crítica, reflexiona a partir de su realidad y no de lo que se le dice que es su realidad. Toma en cuenta las causas que motivaron los hechos que conforman su realidad. Un sujeto con conciencia crítica es consciente de que vive *en el mundo y con el mundo*.⁴⁴

Freire distingue dos clases de conciencias: La conciencia crítica, de la cual ya se hablo en líneas anteriores, y la conciencia mágica, la cual es creada por los propios medios de comunicación; es decir, por las elites. El primer tipo de conciencia percibe los hechos pero no se adapta a ellos, al contrario los cuestiona, dialoga sobre ellos y los transforma. En cambio, el segundo tipo de conciencia (la conciencia mágica) es ingenua, fanática y adaptativa, Freire la describe de la siguiente manera:

La conciencia mágica [...] no se considera superior a los hechos [...] Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde fuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fanatismo que lo lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre.⁴⁵

Una conciencia mágica, dirá Freire, no analiza, no indaga las causas de los hechos, simplemente capta dichos hechos y los acomoda. Así acepta cualquier explicación que justifique ese hecho, sea o no convincente y/o coherente. La conciencia mágica es característica de los hombres y sociedades manipulables. Así los sujetos, ya sea por temor o conformismo, aceptan cualquier explicación e interpretación de su realidad. El hombre pierde su cualidad de humano y pasa a ser objeto⁴⁶.

⁴³ Paulo Freire, “Educación y conciencia” en *Educación como práctica de la libertad*, p. 100

⁴⁴ Masi señala otra de las evidentes influencias de Freire: Husserl, y señala: “En el proceso de concientización, el sujeto va adquiriendo visiones de fondo- es decir, la problemática general- que le permiten destacar percibidos, que serían los desafíos históricos a responder. En este sentido, ‘la concientización implica, pues, que uno trascienda la esfera espontanea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual asume una posición epistemológica’”(Ana Masi, *op.cot.*, p. 77.)

⁴⁵ Paulo Freire, “Educación y conciencia” en *Educación como práctica de la libertad*, p. 100

⁴⁶ El educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual. Educar, entonces, es todo lo contrario a “hacer pensar”, y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo vueltas hacia el ambiente natural y social en el cual le tocará vivir. Se convertirá, sin quererlo, por efecto de esta situación aliénante, en un miembro más del *statu quo*. Por eso Paulo Freire denuncia la concepción ‘ingenua’ de la alfabetización, porque esconde, bajo una vestimenta falsamente humanista, su ‘miedo a la libertad’” (Julio Barreiro, “Educación y concientización” en *Educación como practica de la libertad*, p.6 Disponible en:en

Si una sociedad sigue alimentando su apatía y conformismo, y se adapta a su propia marginación, de la cual ya es consciente, acepta todas las justificaciones que su opresor le ofrece, ya sea por la publicidad, los discursos políticos, los medios informativos, redes sociales o la propia religión. Así los propios oprimidos creerán ingenuamente que su realidad opresora es justa y no puede ser transformada. Freire dirá que los sujetos pasan de una conciencia mágica a una realidad sin pretensiones de cambio; explica: “Para la conciencia fanática cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación”⁴⁷ Una conciencia mágica es ingenua porque no reflexiona, sino que se deja llevar por los discursos opresores, los cuales muchas veces no concuerdan con la realidad. Por lo cual lleva al fanatismo y a la irracionalidad. Una conciencia ingenua, implica menos esfuerzo ya que sólo se acomoda y se adapta a los discursos opresores; de esta manera a los oprimidos se les impone un determinado tipo de conciencia, es decir se comportan de una manera prescrita.⁴⁸

Para que la imposición de conciencia no sea posible, es necesario que el individuo, miembro de una sociedad, reflexione e interactúe con los otros miembros de su comunidad, la cual deberá ser dialógica, ya que el diálogo constante posibilitará que los individuos se inserten en su realidad; es decir, que tengan conciencia del mundo en el que viven y se desarrollan: De su marginación y manipulación. Bien lo dijo Freire:

En la medida en que al discutir los grupos fuesen percibiendo el engaño que hay en la propaganda, por ejemplo, de cierta marca de cigarrillos en que aparece una bella chica en biquini, sonriente y feliz (y que ella con su sonrisa, su belleza y su biquini no tiene nada que ver con el cigarrillo), irían descubriendo la diferencia entre educación y propaganda. Por otro lado, se prepararían para discutir y percibir los mismos engaños de la propaganda ideológica y política, en los eslóganes; irían armándose críticamente para la disociación de ideas.⁴⁹

<<http://laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/2014/01/Educ-pract-libertad.pdf>>, [consultado 1 de abril del 2014.]

⁴⁷ Paulo Freire, “Educación y conciencia” en *Educación como práctica de la libertad*, p. 100

⁴⁸ “Este discurso es inmoral y absurdo. La realidad no es así, la realidad está así. Y está así no porque ella quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma. Esta realidad está así porque estando así sirve para determinados intereses del poder” (Ana Masi, *op.cit.*, p. 8.)

⁴⁹ Paulo Freire, “Ejecución práctica y apéndice”, en *La educación como práctica de la libertad*, p. 117-118

A través del intercambio de opiniones y/o conceptos que cada individuo tiene de sí y de su mundo, va adquiriendo otra perspectiva de lo cotidiano. Una perspectiva que al ser cuestionada por otro, le permite ir más allá de sí mismo, ello no sólo le posibilita adentrarse a su realidad, sino que también le permite tomar conciencia de ella. Así pues la discusión da pie a que los sujetos aislado y ensimismados, problematicen su cotidianidad, su contexto social, sus actividades laborales, su forma de gobierno, su economía, la publicidad y (entre otras cosas más) el grado de manipulación en el que su comunidad y él mismo se encuentran⁵⁰.

Para Freire la conciencia es entendida como el reconocimiento de la realidad en la que se vive, la cual se adquiere por medio del contexto, de los otros, del mundo *en* el que vive y *con* el que vive. Freire señala: “Las relaciones de la esfera humana guardan en sí [...] connotaciones de pluralidad, trascendencia, crítica, consecuencia y temporalidad [...] Para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida [...] el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo.”⁵¹ Al ser el hombre un ser social, está naturalmente obligado a relacionarse con otros hombres y con el mundo en el que vive; sólo a partir de esta relación, el hombre será capaz de reconocerse a sí mismo, a los otros y al mundo. Las relaciones le permiten al hombre acceder a la conciencia de sí mismo, le permite reconocerse como un ser de acción, histórico y plural. Le permite comprender su lugar en el mundo y con el mundo. Esto es, tomar conciencia de él y de su entorno.

La conciencia será entonces “descubrirnos” como sujetos que “viven *en* el mundo y *con* el mundo”. La comprensión de nuestro propio entorno en el que los otros me construyen y a la vez me determinan. El conocimiento de *sí mismo* a través de la conciencia de estar *con* y *en* el mundo. De mi estar *con* y *en* los otros. Porque, como dijo Freire: “En verdad, no

⁵⁰ “Los fundamentos del sistema freiriano se basan en que el proceso educativo ha de estar centrado en el entorno de los alumnos. Freire supone que los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. No basta con suponer que un estudiante sabe leer la frase “Eva ha visto un racimo de uvas”. El estudiante debe aprender a entender a Eva en su contexto social, descubrir quién ha trabajado para producir el racimo y quién se ha beneficiado de este trabajo” (Heinz-Peter Gerhardt, “Paulo Freire” en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, p. 1, Disponible en:

<<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freires.pdf>>, [consultado 1 de Abril 2014.]

⁵¹ Paulo Freire, “La sociedad brasileña en transición” en *Educación como practica de la libertad*, p.3

existe un yo que se constituye sin un *no-yo*, A su vez, el *no-yo* constituyente del yo, se constituye en la constitución del yo constituido. De esta forma el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual le da *intención*.⁵² Es decir; sólo se podrá ser consciente, mientras se tenga presente que sólo se puede ser mientras se está siendo y que para ser, se necesita de los otros. Un sujeto se constituye a través de otro sujeto que ya está constituido y este último, a su vez, se constituye a través de la constitución del sujeto al que está constituyendo, El constituyente es y estará siendo a través del lo que constituye, es decir, su propio mundo, el cual percibe, toma conciencia y le da intención.⁵³

Una vez que el sujeto discute, dialoga e indaga sobre su realidad, ya sea por medio de sus sensaciones, experiencias o de los otros sujetos que conforman su comunidad, estará listo para actuar y para exigir dignidad, igualdad y justicia. Para ellos es necesario que dicho sujeto, se observe a partir del otro y de su mundo; para que se “descubra” por medio de la reflexión, en un lugar y en un tiempo determinado; es decir, su realidad o la realidad que comparte con su comunidad; con respecto a lo anterior, Freire menciona lo siguiente:

[L]os miembros de un grupo deben poseer considerable experiencia y conocimiento de la cosa pública [...] Necesitan, igualmente, ciertas instituciones que les permitan participar en la construcción de su sociedad [...] Necesitan una específica disposición mental [...] esto es, ciertas experiencias, actitudes y creencias compartidas por todos o al menos por una gran mayoría⁵⁴

Es claro que los miembros de un grupo deben ser conscientes de sí mismos y del mundo en el que viven. Si son parte de un grupo, necesariamente deben relacionarse con los otros y estar al tanto de los cambios que en su sociedad surjan. Un sujeto consciente de la importancia de su entorno y de la relación con éste, debe compartir entre los miembros de su grupo las actitudes mentales que les permitan comunicarse.

⁵² *Ibid.*, *pedagogía del oprimido*, p. 95.

⁵³ En este punto, podría surgir la pregunta: ¿De una teoría fenomenológica, incluso ontológica, se puede derivar una ética? Si embargo, puede afirmarse que, la toma de conciencia del estado de opresión, es un paso necesario pero no indispensable, para la transformación del sistema, ni para la construcción de una ética. El diálogo es el camino hacia la apertura del mundo, pero no es la transformación en sí misma.

⁵⁴ Paulo Freire, “Sociedad cerrada en inexperiencia democrática” en *Educación como práctica de la libertad*, p. 76.

Hasta este momento es obvia la necesidad y el papel que juega la conciencia en los sujetos. Sin embargo, también es evidente que tal conciencia no es suficiente para romper con el orden establecido de las elites opresoras. Bien lo decía Freire: “el reconocerse limitados por la situación concreta de opresión [...] no significa aún haber logrado la liberación [...] solamente superan la contradicción en que se encuentran cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse”⁵⁵ Se debe reconocer que el hecho de tomar conciencia y ser consciente de la situación de opresión, no implica el cambio inmediato, para éste, son necesarias las acciones, pues éstas lograrán la transformación de la situación opresora, pasando de la idea y/o el pensamiento, al plano de lo real. Así pues, la toma de conciencia será necesaria pero no será suficiente, ya que para lograr una transformación real, son obligadas las acciones, pero acciones conscientes.

Una vez que los oprimidos son conscientes de su realidad opresora, surge en ellos la necesidad del cambio, la necesidad de luchar por lo que les corresponde, sin embargo para que el cambio sea una realidad, ya no basta con la discusión y el diálogo, sino que requiere de acciones concretas y conscientes, para las cuales, es necesario desafiar el pensamiento de los oprimidos con respecto a su marginación, como dijo Freire: “[...] plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción”⁵⁶ Es necesario confrontar la conceptualización que los oprimidos tienen sobre la realidad, con la propia realidad; es decir, enfrentar sus pensamientos con su realidad más próxima y palpable: los hechos. Ello le permitirá a los sujetos, poner en cuestión su estado de conformidad, y concebir la diversidad y pluralidad de su mundo. El choque cognitivo con la realidad marginal, posibilitará la conciencia del estado pasivo en la que los miembros de la sociedad se encuentran y sólo entonces se podrá actuar en contra del opresor. En los talleres de filosofía, el choque cognitivo, se realiza de manera constante durante el diálogo. Ello le permite a los participantes, salir de su estado de acomodamiento y le permite tener una postura y una actitud frente a la realidad en la que vive.

⁵⁵ *Ibid.*, *Pedagogía del oprimido*, p. 47.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 117.

3.1 CONCIENCIA TRANSITIVO-INGENUA Y TRANSITIVO-CRÍTICA

Para Freire la conciencia es transitiva porque es activa y dialógica, Paulo Freire distingue entre dos estados de conciencia: la *conciencia transitivo-ingenua* a la conciencia *transitivo-crítica*. En páginas anteriores se mencionó que nuestro autor distingue dos clases de conciencia: La primera es la *conciencia mágica*, fomentada por la comodidad e ingenuidad de los oprimidos; ésta es una producción de las elites, cuyo fin es el sometimiento masivo a través de la publicidad y los medios de comunicación. El segundo tipo de conciencia es la *conciencia crítica*, la única capaz de transformar un estado de opresión en un estado democrático. Freire es reiterativo al afirmar que por medio de la educación abierta y problematizadora, se logra erradicar la conciencia adaptativa⁵⁷ y se fomenta una conciencia reflexiva y crítica: “[...] el otro paso, el decisivo de la conciencia dominante transitivo-ingenua hacia la dominante transitivo- crítica, no se daría automáticamente sino sólo por efecto de un trabajo educativo crítico. Trabajo educativo que esté alerta del peligro que encierra la masificación en íntima relación con la industrialización que no era ni es un imperativo existencial”⁵⁸ Para Freire un sujeto intransitivo es aquel que no se compromete ni con él mismo, ni con su existencia, el cual se conduce de manera irreflexiva, vuelto siempre hacia sí mismo. Ello lo incapacita para resolver los múltiples problemas y cuestiones que se le presentan en su quehacer cotidiano. Es así, como vuelto en sí, el hombre se ve inmerso en una esfera que limita su comprensión del mundo en el que habita, en consecuencia, éste (el hombre intransitivo) confunde los objetivos y los desafíos del exterior. Por el contrario, existe el hombre que es reflexivo, crítico y que actúa. Aquel sujeto “abierto” que se transporta a otras esferas y que por ende existe; que tiene conciencia de él y del exterior. Un sujeto que es dinámico y que dicho dinamismo se genera en el diálogo constante con él, con los otros, con el mundo y con su creador.

Sólo un sujeto con un pensamiento crítico puede relacionarse e integrarse, para no sólo vivir en el mundo, sino con el mundo. Sólo una actitud crítica le permitirá integrarse y no ajustarse. Asimismo una persona y una sociedad *transitiva crítica* se considerarán libres,

⁵⁷ Concienciar no es sinónimo de “ideologizar” o de proponer consignas, eslóganes o nuevos esquemas mentales, que harían pasar al educando de una forma de conciencia oprimida a otra. (Julio Barreiro, *op.cit.*, p. 4.)

⁵⁸ Paulo Freire, “La sociedad brasileña en transición” en *La educación como práctica de la libertad*, p. 56.

pero para acceder a esta libertad se necesita de una educación que esté consciente de las formas y los peligros de la masificación; es decir, una educación participativa, donde el diálogo y la reflexión imperen. Una educación abierta donde a través del diálogo se vaya en contra de la intransitividad y se hallen soluciones efectivas para erradicar la opresión y la deshumanización. Una educación en donde el educador no sólo deposite conocimientos, si no que en conjunto con su educando problematice, analice y reflexione dichos conocimientos adaptándolos a su propia cultura e historicidad. Una educación que profundice los desafíos del tiempo actual⁵⁹. Con respecto a la educación problematizadora, Freire comenta lo siguiente:

Estábamos y estamos convencidos de que la contribución del educador brasileño a su sociedad en nacimiento [...] habría de ser una sociedad crítica y criticista [...] De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre brasileño en condiciones de resistir a los poderes de la emocionalidad de la propia transición. Armarlo contra la fuerza de los irracionalismos, de lo que era presa fácil, en la posición transitivamente ingenua.⁶⁰

Sólo a través de la educación se puede aspirar a una sociedad crítica y criticista. Por ello a través de la educación se debe promover e impulsar el paso de la transitividad ingenua, a la transitividad crítica; es decir, pasar de la polémica al diálogo, de los mitos y la mera reflexión, a la acción; para que de esta forma las clases marginadas puedan resistir y confrontar los discursos opresores, los medios de masificación y de las elites que los oprimen. Cuestionando, pero también actuando, todo ello con el fin de lograr la liberación a través de una educación transitiva, crítica y dialógica⁶¹

⁵⁹ La filosofía para niños que se propone en esta tesis, retoma esta visión de Freire. Y se presenta como una educación abierta y problematizadora. Una educación que superé la transitividad ingenua, conformando individuos críticos.

⁶⁰ Paulo Freire, “Educación problematizadora” en *La educación como practica de la libertad*, p. 79.

⁶¹ La educación que propone Freire es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora, Al plantear al educando o al plantearse con el educando. El hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción (Julio Barreiro, *op.cit.*, p. 8.)

4 LA EDUCACIÓN PARA LA LIBERACIÓN O PROBLEMATIZADORA

Por todo el bombardeo mediático y los avances tecnológicos que nuestra sociedad actualmente vive; sin dejar de lado los problemas políticos, económicos, sociales y las reformas estructurales por las que México atraviesa en la actualidad, se hace necesaria una educación que reflexione acerca de estas problemáticas sociales, para que a través del diálogo continuo, los sujetos logren asumir su condición de sujetos manipulados y oprimidos, y puedan realizar las acciones pertinentes para transformar su actual estado, en un estado democrático, justo e igualitario. Frente a las transformaciones sociales, es urgente abogar por una educación que desarrolle un aparato crítico en los individuos. Freire señala: “Una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo, aun cuando esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre”⁶² Para Freire, una educación que pretenda conformar ciudadanos democráticos o que pretenda ser liberadora, debe, en todo momento hacer énfasis en los temas humanos, para que así, el educando que está inmerso en una sociedad industrial y manipulada, tenga las herramientas necesarias para confrontar dicha situación opresora, cuyo propósito es la manipulación y la cosificación de los sujetos.

Se necesita erradicar aquella conciencia mágica y fanática que las elites generan y producen día con día, para que los sujetos puedan acceder a la tan anhelada conciencia crítica que le permitirá rebelarse contra el sistema que durante años lo ha venido oprimiendo, una educación que no sólo hable y deposite lo que a las elites les conviene, sino lo que a los educandos oprimidos y sometidos les afecta y que les será de utilidad. Freire señala:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática que lo advierta de los peligros de sus tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a

⁶²Paulo Freire, “Educación *versus* masificación” en *La educación como práctica de la libertad*, p.83.

análisis críticos de sus “descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos⁶³

Nuestro tiempo, exige una educación que promueva una transformación social, cuyo fin sea la liberación y reivindicación de los oprimidos. Una educación consciente, que tome en cuenta la situación y circunstancias de su tiempo y su sociedad. Una educación donde el diálogo y las relaciones se promuevan para así tener una visión más amplia y general de las problemáticas que se presenten en la sociedad, con el fin de evitar la manipulación y la pasividad de los sujetos que conforman dicha sociedad. Los conocimientos teóricos y científicos que el sujeto adquiera en su formación, deberán ser consideradas como las herramientas que lo ayudarán en su proceso de humanización y liberación, único objetivo de la rebeldía⁶⁴.

Estamos hablando de una educación abierta. Una educación recíproca que vaya en contra de los ideales de las élites. Una educación en la que se promueva el diálogo entre el educador y los educandos, donde se ponga en cuestión los conocimientos que el educador intenta transmitir.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas.⁶⁵

En una educación donde el diálogo prevalece, es indispensable que el educador se acepte como un sujeto cognoscente y no como el sujeto que aportará el conocimiento. El educador no se reconoce como la autoridad si no que sabe y entiende que ambos, tanto alumno y maestro, aprenden en conjunto, descubren y problematizan su entorno. Sólo de esta manera se estarán liberando mutuamente. Sólo de esta manera la educación dejará de ser bancaria,

⁶³ *Ibid.*, p. 84.

⁶⁴ En este sentido, las formas y los medios de alienación, así como los conocimientos que el opresor inculca, deben transformarse en herramientas para la liberación. Tal es el caso del internet, ya que este se ha vuelto una alternativa de información, al grado de competir con los principales noticieros y las televisoras públicas del país.

⁶⁵ Paulo Freire, *pedagogía del oprimido*, p. 92.

y se convertirá en una educación útil y transformadora. Una educación como práctica de la libertad⁶⁶.

En el entendido de que la educación es también un sistema de dominación del que las élites se sirven para mantenerse en la cúspide del poder, no se puede vacilar a la hora de cuestionarla. Una educación opresora o bien, una educación bancaria, tiene el único fin de adiestrar y moldear a los educandos conforme a las élites les convenga o les sean útiles⁶⁷. En cambio, una educación abierta, requiere de la participación de los otros y de una toma de conciencia que se hace no sólo desde el aula o a partir de los conocimientos adquiridos en ella, sino desde la propia experiencia y la realidad en la que los educando viven. Así mismo, si lo que se pretende es una transformación social a favor de los derechos y la igualdad, entonces no se puede tolerar una educación que educa para someter. Bien lo señala Freire:

¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone? Dictamos ideas, No combatimos ideas, Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las formulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención⁶⁸

La educación debe procurar la transformación de una sociedad y el bienestar de las “minorías”. Sólo una educación participativa, es decir, una educación abierta, puede lograrlo. Hoy en día, pareciera que estamos sometidos por una educación cerrada, donde no

⁶⁶ “En este orden de consideraciones, Paulo Freire encuentra los fundamentos para sostener que en las concepciones modernas de la educación, en medio de los profundos y radicales cambios que estamos viviendo en América Latina, ya no cabe más la distinción entre el educado y el educador. No más educado, no más educador, sino *educador-educando* con *educando-educador*, como el primer paso que debe dar el individuo para su integración en la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos” (Julio Barreiro, *op.cit.*, p. 7.)

⁶⁷ “La alfabetización – al igual que toda tarea de educación- no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador “deposita” en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este “depósito de palabras” no tiene nada que ver con la educación liberadora [...] sino que envuelve otra concepción tan ingenua como la primera, o sea, la de suponer que las palabras tienen un poder mágico. Se pretende convertir la palabra en una fórmula independiente de la experiencia del hombre que la dice, desprovista de toda relación con el mundo de este hombre, con las cosas que nombra, con la acción que despliega” (Julio Barreiro, *op.cit.*, p. 5.)

⁶⁸ Paulo Freire, “Educación versus masificación” en *La educación como práctica de la libertad*, p.91

se permite el diálogo, el cuestionamiento ni la indagación. Una educación improductiva, donde los conocimientos que se pretenden inculcar en el alumno, no le van a ser útiles en su vida cotidiana (en su realidad). Una educación enajenada, que excluye, que divide, que individualiza y ensimisma. Una educación paternalista, que deshumaniza y cosifica al hombre. Una educación cómplice de las élites. Una educación de/y para el acomodamiento.⁶⁹

Es clara la visión de Freire con respecto a que el “progreso” y la transformación de una sociedad, no parten del ensimismamiento (producto de la publicidad), sino que parte de la reflexión social y cultural en la que los individuos y, principalmente los individuos excluidos, viven y se desenvuelven. Para lograr la transformación social, es indispensable aceptar y comprender la importancia de una educación basada en el diálogo de las vivencias y experiencias dentro de las comunidades; es decir, una educación crítica y problematizadora. La Educación crítica tiene el objetivo, no, de lograr la conciencia (del individuo y su sociedad) sino que, a partir de esta conciencia se logre generar sociedades y/o comunidades democráticas, justas e igualitarias. Sociedades dinámicas y no pasivas. Sociedades transitivas y no quietistas. Sociedades que, como diría Freire, sólo serán posibles a través de una educación que promueva dicha transición:

Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, ‘oyendo, preguntando, investigando’. Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más conscientes de su transitividad, críticamente o cada vez más racional⁷⁰

El diálogo, la escucha activa, la indagación y las incógnitas son características fundamentales de las sociedades dinámicas en transición. Ya que a través de éstas el sujeto

⁶⁹ Ello se verá con más claridad en el capítulo III de la presente tesis, al indagar sobre el sistema del proyecto opresor vigente, la pedagogía opresora y los medios de alienación. Por el momento, puede ser controvertido afirmar que la educación ofrecida en comunidades rurales es inútil, pero se justifica la creencia de que la educación es improductiva, al mencionar que en comunidades rurales, se pretende enseñar “conocimientos universales” (o de primer mundo), sin tomar en cuenta sus creencias, su dialecto, sus condiciones de vida, su actividad en el campo, y sus principales carencias de alimentación o transporte. O bien, cuando se les dota de computadoras o tabletas electrónicas, con el propósito de “reducir la brecha digital” sin tomar en cuenta que carecen de electricidad o internet.

⁷⁰ *Ibid.*, p.84

reflexiona, actúa y se concientiza de su realidad, del mundo y de él mismo. Así pues, a través de la interacción, los sujetos evitan el quietismo, la manipulación, la masificación, el asistencialismo y todo aquello que lo cosifica y le imposibilita acceder a la liberación. Una sociedad dinámica en transición, por lo tanto, sólo admitirá una educación dialógica, una educación liberadora que garantice la transformación por medio de la toma de conciencia crítica y reflexiva.

4.1 LA EDUCACIÓN COMO PASO PREVIO A LA TRANSFORMACIÓN

La educación debería ser paso previo hacia una transformación social, que garantice la justicia, el respeto, la convivencia armónica y la vida digna de los individuos. Sin embargo, pareciera ser, que la educación (entendida como institución educativa: escuela) es el medio por el cual se promueve y se ejerce la manipulación constante. Ahora bien, para afirmar lo primero, es necesario reconocer que la educación es también un medio de producción dirigido por las élites para someter a las masas⁷¹, y una vez concientes de eso, se deben utilizar los recursos educativos, ofrecidos por el opresor, como herramientas de lucha social.

Si lo que se pretende es educar para transformar, entonces dicha educación debe ir en contra del discurso opresor, cuyo objetivo principal es la dominación masiva, a partir de la manipulación e imposición de ideales ajenos a los ideales de los gobernados, o bien, de las mayorías.

Una educación problematizadora garantiza la transformación del orden opresor, ya que esta es una educación abierta que promueve el diálogo y no la imposición. Así, a partir de una educación dialógicamente abierta, se accede a la conciencia; es decir, a la capacidad de

⁷¹ En la Conferencia dictada por Paulo Freire en São Tomé, el 12 de Diciembre de 1976, señala lo siguiente: “hablar de liberación y cultura implica hablar de dominación y cultura. No puedo reconocer la relación entre cultura y liberación si no reconozco la relación que hay entre cultura y dominación. Si no hubiese cultura y dominación no habría por qué hablar de cultura y liberación” (Paulo Freire, *Cultura y Liberación*, Traducción de M.E.G. <http://www.lrealidad.filos.unam.mx/sites/default/files/3_cultura_liberacion.pdf>, [Consultado 13 de Abril del 2014.]

poder reconocer la propia existencia en el mundo y con el mundo, a través de la reflexión y la acción.

El diálogo Freiriano, va más allá de una mera solución democrática a los problemas sociales, abarca también una postura epistemológica, ya que a partir de éste (el diálogo) se puede concientizar al individuo de su condición histórico-cultural, lo cual le permitirá el acceso a su propio conocimiento, ya que, cuando los sujetos dialogan acerca de las problemáticas sociales que padecen y comparten, no sólo expanden su visión del mundo, sino que se reafirman, reconocen y toman conciencia de la realidad en la que viven; de su mundo y del lugar que ocupa dentro de éste. De esta manera, el individuo se objetiva a sí mismo y a su realidad.

El diálogo sólo puede adquirirse bajo un sistema educativo abierto. Sólo a partir de una educación problematizadora, es decir; abierta, dialógica, incluyente y crítica, se puede tener acceso a la conciencia (de la realidad y la propia humanidad): una conciencia en transición, de acción y en movimiento; que inspire a los sujetos oprimidos a transformar su realidad marginal en una realidad justa e igualitaria.

Se entiende entonces que, una educación problematizadora, es una educación que incluye, que ve por y a través de los otros, que evalúa a partir del contexto histórico-cultural y que elige soluciones, siempre, tomando en cuenta la realidad objetiva que se obtiene por el diálogo cara a cara.

La transformación social dependerá del discurso que la educación maneje; ya sea opresor o liberador. La educación liberadora será entonces aquella que por medio del diálogo constante, permita el acceso a la conciencia. Una conciencia freiriana que no parte del ensimismamiento, fruto de los medios de producción, sino que parte de la reflexión social y cultural en la que los individuos y, principalmente los individuos excluidos, viven y se desenvuelven. Asimismo, la educación ya no debe pensarse bajo el rigor de la teoría o la práctica, aisladas cada una en su mundo de Reflexión y acción. Nuestro tiempo nos exige trabajar conjuntamente con ambas concepciones.

El gran error del educador, es transferir conocimientos sin tomar en cuenta el contexto de los educandos, o bien, creyéndose innovador y revolucionario, deja de lado los conocimientos

útiles que podrían servirle al educando a sobrellevar su propia cotidianidad , para abordar en las aulas, sólo su contexto marginal. Por ello, es necesario que la teoría y la práctica trabajen en una relación dialéctica en la que la práctica interroga a la teoría y viceversa y en la que, de alguna manera, cada una de ellas se convierte en campo de aplicación de la otra, siempre con un mismo propósito: Una Educación para la libertad.

Capítulo II

Emmanuel Lévinas y la alteridad: La importancia ética de una filosofía de la exterioridad del Ser a partir de la relación con el Otro

El presente capítulo, tiene como objetivo principal, explicar cómo a partir de una filosofía de la alteridad, o de la exterioridad del ser, se puede acceder a una ética del cuidado del Otro y así fundamentar la parte ética de la filosofía para niños que se propone. Una ética donde el Ser, al verse cuestionado por el rostro de Otro que lo mira y lo interpela, lo saca de su “yo” para hacerse responsable de ese Otro que lo cuestiona.

En este sentido, se vuelve necesario el diálogo cara a cara; es decir, un diálogo donde a partir de la alteridad se acceda a la “filosofía primera”, como Lévinas le llamó, o a la ética del cuidado del Otro y en consecuencia, a la generación y regeneración de la sociedad actual que nos exige no sólo nuevos métodos educativos, sino también nuevas formas de relacionarnos; maneras menos, o nada, individualistas de convivencia.

5 LA ALTERIDAD Y EL OTRO

La filosofía para niños que hoy en día conocemos, tiene la intención de formar individuos éticos y sociedades democrática; sin embargo, parece una enorme contradicción, si se pretende construir lo anterior, bajo las teorías occidentales que solo hablan sobre el cuidado del *Ser*⁷², cuyo concepto no puede entenderse como exterioridad, ya que el *Ser* es interioridad, individualismo, egoísmo y exclusión. Para comenzar a hablar de una filosofía con implicaciones éticas; que busque ir más allá del diálogo y la mera acumulación de conocimientos, es indispensable erradicar el *Ser* y comenzar a hablar a partir del Otro, porque mientras no se salga del ser, se seguirá evaluando el contexto y la realidad, sólo a partir de dos dimensiones: lo que “es” y lo que “no es”; o bien: lo que se cree que “es” y lo que se cree que “no es”. La teoría filosófica de Emmanuel Lévinas, permite hacer de la filosofía para niños, una propuesta ética desde los otros y para los otros. Una práctica

⁷² El holocausto judío en Europa, el haber tocado el límite ético del hombre, muestra definitivamente para Lévinas los destrozos de un pensamiento que se ha entendido a sí mismo como totalidad. Esta constatación terrible que él mismo padeció siendo superviviente va a marcar definitivamente el rumbo de su filosofía y la superación radical de la filosofía occidental con el abandono de pensadores tan importantes para su primer momento filosófico como fueron Hegel, Husserl y Heidegger. (Quintero Walter S.J., “Emmanuel Lévinas: Una filosofía más allá del ser”, *Cuadrantephi*, no. 26-27, p. 3, 2014.)

filosófica que nos permita ir más allá del Ser, ya que para Lévinas, el Ser, no sólo es egoísmo, sino que también es exclusión, puesto que al ser (el Ser) lo más privado que existe no permite la salida de la individualidad. Mucho menos posibilita tomar en cuenta la realidad del Otro para formar comunidades democráticas. Lévinas refiere lo siguiente: “En realidad el hecho de Ser es lo más privado que hay; la existencia es lo único que no puedo comunicar; yo puedo contarla, pero no puedo dar parte de mi existencia [...] todo se puede intercambiar entre los seres, salvo el existir. En ese sentido, ser es aislarse por el existir”⁷³ El ser pertenece al “yo”, habla y actúa a partir de las necesidades e intenciones de sí mismo. Por lo tanto si las acciones del Yo van siempre dirigidas hacia la mismidad, no puede darse parte de la existencia a otro, porque el Ser, o bien, *la existencia*, es lo más privado que se tiene, luego entonces, para poder ver y actuar por el Otro es indispensable ver y actuar, no a partir de Sí mismo ni de la individualidad del Yo, sino a partir del Otro: a partir de la *alteridad*. Del mismo modo, no puede hablarse de comunidades democráticas, justas, solidarias e igualitarias, si se parte de aquella filosofía que no hace más que cuidar del Ser y trata en lo posible de repeler al Otro.

Lévinas expone una filosofía que erradica al Ser y que da asilo a la alteridad: al Otro que interpela, que cuestiona y que saca al Ser para poder dar refugio a Otro que exige cuidado. Cabe mencionar que, como judío, Lévinas construyó su filosofía a partir de su propia historia⁷⁴ y de su experiencia en un pueblo que padeció las barbaries nazis. De su situación de exclusión a causa del “Ser” y del “no ser” que llevó a su familia a ser masacrada por el holocausto judío. Acciones respaldadas por teorías occidentales, fundamentadas en el Ser⁷⁵.

⁷³ Emmanuel Lévinas, *Ética e Infinito*, pp. 53-54.

⁷⁴ Quintero menciona en el artículo citado, que: “La influencia religiosa de su tradición judía; la relevancia filosófica de la fenomenología husserliana y el padecimiento trágico y determinante del holocausto judío. Esta triple procedencia del pensamiento levinasiano no solo justificará en su obra la posibilidad de volver a hacer filosofía después de las tragedias del s. XX, sino que, aún más, constituirá el fundamento de la subjetividad misma por el advenimiento, la presencia y el extrañamiento del otro”. (Quintero Walter, *op.cit.*, pp. 1-2.)

⁷⁵“Lévinas critica que la filosofía occidental sea un continuo volver al ser, excluyendo cualquier trascendencia. Su conflicto con la filosofía clásica no pretende ser un ataque al pensar mismo sino un reconocer que el sentido de lo humano no se da a la manera operativa del conocimiento sino que la relación de alteridad, la sociabilidad, viene dada por el extrañamiento antes que por la comprensión del otro que me concierne, “comprender el ser es existir... pensar ya no es contemplar sino comprometerse”. Es un ataque moral a la unidad del ser en tanto que negación de la vida del otro, ya que ha sido asumido como egología, y que se ha encontrado en los orígenes de todo pensamiento hegemónico. Y el horizonte de la comprensión no deviene de la pregunta por el ser sino de la responsabilidad por el otro. El conocimiento egológico es aquel que procede de sí y tiende hacia sí. Es un conocimiento carente de significación porque no se comprende fuera de sí. El conocimiento egológico por excelencia es la ontología, toda vez que define la existencia sin el

Lévinas estaba en contra del Ser porque en éste no hay espacio para lo Otro y su estrecha esfera sólo incluye a los que el propio sistema reconoce como Ser; por ejemplo: al ciudadano, al hombre, al blanco, al alemán. Lévinas fue en contra, no sólo del Ser, sino del idealismo occidental, de la filosofía kantiana, hegeliana y haideggeriana que no hicieron más que colocar al ser como piedra angular del conocimiento. Lévinas refiere lo siguiente:

El hombre es concebido como un Yo o como un ciudadano – nunca en la originalidad irreductible de su alteridad, a la que no se accede con la reciprocidad o con la simetría. La universalidad y la ley igualitaria proceden de los conflictos que oponían a los egoísmos primitivos. El ser de lo real no cesa nunca de significar su ser *para mí*. En este sentido, el idealismo es un egoísmo” [De igual forma] “Una y otra concepción continúan afirmando al ser como idéntico a sí mismo y, según la indeleble lección del idealismo, reducen su acontecimiento fundamental al pensamiento en cuanto pensamiento de sí, pensamiento del pensamiento⁷⁶

El concepto del hombre (o de humanidad) en las ideologías occidentales, parte de la definición del Ser o de ciudadano. Sin duda una visión clasista que no da paso a la alteridad. Se entiende que para la filosofía occidental, el hombre necesita institucionalizarse, o bien universalizarse para poder ser definido. En este sentido, el Otro tiene significado a partir del ensimismamiento y es definido (el Otro) a partir de la institución del Yo. Así, el concepto del cual se parte para definir al Otro, es un idealismo y, este idealismo a su vez parte del egoísmo y no de la alteridad ni de la humanidad misma; en consecuencia, la ideología occidental, es una postura excluyente.

Una filosofía y una ideología sobre el cuidado del Ser, ve al Otro no como Otro, sino como algo que “No es” que no pertenece al Ser. De esta forma el Otro pierde su propia alteridad porque no “es” a partir de su alteridad, sino de lo que se considera que “es”. Lévinas

existente, define al ser sin el hombre. La ética de la alteridad cuestiona los fundamentos de la ética y de la filosofía occidental: para la metafísica la individuación del sujeto se da por la materia y por la forma, sin embargo, para Lévinas esta tiene lugar a través de la relación de responsabilidad, a tal punto que la responsabilidad por el otro significa “la estructura esencial, primera fundamental de la subjetividad”. Toda la realidad es ontológicamente relacional, el ser humano queda mucho mejor definido como relación que como mera sustancia. Lévinas plantea en todo sus postulados una in-versión radical que afecta la idea misma del ser. Para él es una categoría que desconoce la trascendencia, porque es por el otro por quien la novedad significa en el ser lo de otro modo que ser; de esta manera propone considerar el ser desde el no-ser, desde su radical diferencia”. (Quintero Walter S.J., *op.cit.*, pp. 4-6.)

⁷⁶ Emmanuel Lévinas, *La realidad y su sombra. Libertad y mandato. Trascendencia y altura*, p. 93.

menciona: “La filosofía occidental coincide con el develamiento del Otro en el que, al manifestarse como ser, el Otro pierde su alteridad. Desde su infancia, la filosofía ha estado aterrizada por el Otro que permanece siendo Otro, ha sido afectada por una alergia insuperable”⁷⁷ La filosofía occidental, ha desplazado al Otro y ha enfocado sus teorías en el conocimiento de sí mismo y en el cuidado del “ser”; sin embargo, estas teorías revelan una filosofía excluyente, donde lo Otro es desplazado, ya que todo aquello que no pertenece al Ser, es justificadamente excluido, ignorado o asesinado. El niño en la calle, los desaparecidos, los asesinatos diarios y cotidianos; la lástima que "alimenta" al indigente en la calle o el automóvil parado en medio de la avenida, ese al que se le pita porque estorba (como si el claxon fuera de utilidad); son ejemplos de indiferencia, cuya causa no es más que una filosofía dañada que parte del Ser y de la alergia insuperable del “ser”. El término "Filosofía", desde Sócrates ha adquirido un significado erróneo, se identifica con el amor a la sabiduría y no con la sabiduría para el amor. Occidente ha creado una filosofía preocupada por el Ser y ha ignorado al Sujeto. Se olvida de las diferencias y de lo Otro. Se ha dedicado al ego cartesiano y al ensimismamiento. El Otro no tiene lugar dentro del Ser, por el contrario lo repele, lo excluye, lo evita a cualquier costa porque para el Ser no puede existir nada fuera de él.

Nuestro tiempo nos exige reconstruir el conocimiento y el significado de la “filosofía”, para que, como filósofos, logremos salir del ensimismamiento para mirar la realidad, aquella que nos incomoda y que nos hace sentirnos responsables. Nuestro tiempo nos exige mirar la pobreza, la discriminación, la exclusión y la miseria a través del niño, la mujer o el indigente que nos estira su mano y que sin pronunciar palabra alguna, nos pide ayuda. Nuestro tiempo nos exige mirar más allá del ser, del interés, de la intencionalidad y la necesidad del Yo; que no es más que egoísmo porque retorna, siempre, a sí mismo. Bien lo menciona Lévinas:

[L]a necesidad se abre a un mundo que es para mí – la necesidad regresa a sí –. Incluso la necesidad sublime como la salvación, es todavía nostalgia, enfermedad del retorno. La necesidad es el retorno mismo, la ansiedad del yo por sí mismo, forma originaria de la

⁷⁷ Emmanuel Lévinas., *La huella del otro*, p. 49; *id.*, *La huella del Otro*, p. 54.

identificación que hemos llamado egoísmo. Es asimilación del mundo en vista de la conciencia consigo mismo o felicidad⁷⁸

La necesidad y el interés, son un retorno inevitable hacia el sí mismo, que Lévinas entiende como una enfermedad o una manía del retorno, una especie de nostalgia que niega el tiempo porque la nostalgia es el anhelo de vivir un tiempo pasado. La necesidad es el retorno de la mismidad hacia la mismidad, es ensimismamiento que parte de mí, hacía mí. Por lo tanto, es un “no salir del ser”; es la no-relación y la negación del movimiento y del tiempo.

Así como la Alergia del ser, se gesta y se desarrolla en la filosofía Occidental, también el padecimiento de la *necesidad*, o bien, la *nostalgia del Yo* fueron originados por teorías filosóficas occidentales que se preocuparon sólo por el cuidado del Ser, ya que este se concibió como el hogar del conocimiento, del saber, de la verdad y la totalidad. Una totalidad que reduce las diferencias, a tal grado que lo otro deja de percibirse⁷⁹. En *Ética e Infinito*, Lévinas refiere lo siguiente: “Por todas partes, en la filosofía occidental, donde lo espiritual y el sentido residen siempre en el saber, puede verse esa nostalgia de la totalidad. Como si la totalidad hubiese sido perdida, y en esa pérdida fuese el pecado del espíritu. La visión panorámica de lo real es entonces la verdad y lo que da toda su satisfacción al espíritu”⁸⁰. La totalidad se comprende como una visión globalizadora del Ser que agravia y afecta, no sólo los sistemas filosóficos, sino la relación directa con el Otro, los aspectos básicos de la humanidad misma que no radican en el conocimiento, en el saber y mucho menos en las satisfacciones del ser; sino en la capacidad de relacionarse con Otro y en la capacidad de cuidar, comprender y responder a Otro que no soy yo. La totalidad en este sentido es mismidad y no alteridad, diferencia y Heterogeneidad.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 57

⁷⁹ La verdad de lo humano se encuentra en la relación con la alteridad, con lo que es diferente del sí mismo. Quintero menciona “La verdad del yo es susceptible al conocimiento de la ipseidad; como todo conocimiento, su reflexión resulta de una relación entre la idea y la cosa en sí, que por espacialidad le es extraña. Si el conocimiento de lo humano no surge de sí mismo, la verdad del yo no se encuentra en la mismidad sino en la pluralidad, si la singularidad proviniera de la inmanencia no podríamos pronunciar una sola palabra sobre el ser del hombre porque potencialmente careceríamos de lenguaje. La singularidad está dada por la trascendencia. A partir del otro, en una real lucha de contrarios, podré definir quién soy. El reconocimiento, aun el más superfluo, si es que puede ser así, sólo proviene de afuera.” (Quintero Walter S.J., *op.cit.*, pp. 6-7.)

⁸⁰ Emmanuel Lévinas, *La huella del otro*, p.65.

La carencia del Otro es reducida por la totalidad. La totalidad va en contra de la alteridad porque globaliza e impide el reconocimiento del Otro como un sujeto que posea identidad, cualidades y necesidades específicas. Por lo tanto no puede existir una concepción diferente a la que la visión globalizadora de la totalidad proyecta. Lévinas menciona: “Una totalidad en donde la conciencia abarca al mundo, no deja ninguna otra cosa fuera de ella a ser pensamiento absoluto. La conciencia de sí es al mismo tiempo la conciencia del todo”⁸¹ Para Lévinas, la totalidad es entendida como homogeneidad. El yo es un pensamiento universal que se constituye a partir de un todo sintetizado y globalizado. Éste (el yo) cobra identidad a través de todo lo que le acontece, por lo tanto, la conciencia de lo otro es totalidad. En este sentido, para Lévinas, el yo es reducido a cualidades universales y específicas, dejando de lado la alteridad, para dar paso a la mismidad.

Asimismo el conocimiento resulta ser un obstáculo para la salida del ser, porque éste no implica una relación con el Otro, sino que es la simple relación con lo que igualamos y englobamos para lograr una asimilación. En consecuencia, el conocimiento no hace más que suspender la alteridad, ya que implica un regreso a la mismidad, porque, como lo mencionó Lévinas, la visión del Otro y del exterior es asimilado como totalidad, “es a mi medida y a mi escala”. Por lo tanto, es la socialidad y no el conocimiento, lo que implica la salida del ser. En este sentido, es el diálogo cara-a-cara con el Otro, lo que posibilita la salida del Ser. Lévinas explica:

El conocimiento es siempre una adecuación entre el pensamiento y lo que éste piensa. En el conocimiento hay, al fin y al cabo, una imposibilidad de salir del sí; por tanto la socialidad no puede tener la misma estructura que el conocimiento [...] El conocimiento siempre ha sido interpretado como asimilación. Incluso los descubrimientos más sorprendentes acaban por ser absorbidos, comprendidos, con todo lo que hay de ‘prender’ en el ‘comprender’. El conocimiento más audaz y lejano no nos pone en comunión con lo verdaderamente otro; no reemplaza la sociedad; es todavía y siempre una soledad⁸²

El conocimiento es inseparable del sí, porque este siempre se adecua a mi pensamiento y a mis vivencias personales, por ello, el conocimiento sigue siendo ensimismamiento e

⁸¹ *Ibid, Ética e Infinito*, p.63.

⁸² *Ibid.*, pp. 54-55.

imposibilidad de salir del ser, por ende, el conocimiento, no puede ser considerado fuera del ser y mucho menos puede ser comparado con la *socialidad*, que es la forma de salir de ser a través de la desposesión. Lévinas ve el conocimiento como asimilación e interiorización, donde al conocer se comprende y se abraza lo otro, en el sentido de posesión de lo otro, más no de la apertura con lo Otro; a partir, no de la otredad si no de la mismidad. En esa medida, el conocimiento está alejado del otro, de la realidad y de lo exterior, porque el conocimiento sigue estando dentro del ser y por lo tanto de la mismidad.

La alteridad, implica la salida del ser y/o la transgresión del mismo. En la medida en que la intensión y la necesidad del Yo son transgredidas por el Otro, evitan el regreso al sí mismo y crean una ética del porvenir que no retorna a la mismidad, sino que se mueve constantemente a través del amor por el otro. Amor, que Lévinas definirá como la relación del Ser con lo Otro. Una alteridad que pese a la relación (o por ella) no se neutraliza, todo lo contrario: se conserva, crea y recrea porque va más allá del ser. Asimismo, en los talleres de filosofía para niños, la alteridad, es, y debe ser, una necesidad que incluya a la comunidad y su contexto. Lévinas describe lo siguiente:

Lo patético del amor consiste, por el contrario, en una dualidad insuperable de los seres; en una relación con lo que siempre se sustrae. La relación no neutraliza ipso facto la alteridad, sino que la conserva [...] Únicamente mostrando aquello por lo que el eros difiere de la posesión y del poder, podemos admitir una comunicación con el *eros*. No es ni una lucha ni una fusión ni un conocimiento. Hay que reconocer su lugar excepcional entre las relaciones. Es la relación con la alteridad, con el misterio, es decir, con el porvenir, con lo que, en un mundo en el que todo está ahí, jamás está ahí⁸³

La visión tradicional del amor, sigue estando dentro del ser, y por lo tanto, al contrario de lo que se piensa tradicionalmente, es división y no inclusión, porque donde existe el ser no puede existir una relación. Es erróneo pensar que el amor es una neutralización de lo opuesto. El amor, por lo menos en la concepción tradicional, es un acto de egoísmo y ensimismamiento ya que se pretende igualar ambas partes hasta formar una totalidad. Por el contrario, Lévinas explica que el porvenir existe a partir del servicio y la relación con lo otro; de este modo es la relación con la alteridad lo que nos permite movernos por/y hacia

⁸³ *Ibid.*, pp. 58- 59.

Otro que no soy yo y que va más allá del inter-és (del egoísmo y de la reducción del Otro al yo a la totalidad). En ese sentido, el amor es y, debe ser, alteridad; puesto que posibilita la salida del ser y exige acciones y respuesta que no parten del sí mismo, sino del Otro que es irreductible en tanto otro y que cuestiona y exige cuidados.

La relación del Yo con lo Otro, determina el “estar”, el tiempo y la historia, porque esta relación es movimiento y va encausada a ir más allá del “Ser” que es estático y que permanece en la interioridad, Sólo siendo para Otro se puede salir por completo del ser y se puede lograr una ética del porvenir. Un porvenir en busca de un futuro en comunidad. Una comunidad ética generada a partir de la responsabilidad para con el Otro. Lévinas menciona lo siguiente: “Ser para un tiempo que sería sin mí, ser para un tiempo posterior a mi tiempo, para un porvenir más allá del famoso ‘ser-para-la-muerte’, ‘ser-para-después-de-mi-muerte’ – ‘Que el porvenir y las cosas más lejanas sean la regla de todos los días presentes’ -, no es un pensamiento banal que extrapola su propia duración, sino el pasaje del tiempo del Otro.”⁸⁴ La alteridad es una necesidad y una cualidad de los talleres de filosofía para niños; por esta razón, se considera una relación en movimiento, flexible y que va evolucionando conforme las sesiones avanzan. Los talleres de filosofía para niños van más allá del presente, ya que sus resultados y beneficios sociales, éticos y políticos serán logrados a largo plazo. Así también, en la medida en que soy con/ y por el otro, estoy yendo más allá del ser y de la existencia presencial, para ser más allá de la muerte. Lévinas se opone a la filosofía de Heidegger y afirma que no se trata de *ser para la muerte*, sino de permanecer para el Otro: Ser por, para y con el otro. En este sentido, el tiempo no estaría medido por la duración, sino por mi relación con el Otro que me determina en la medida en que soy por él, existiendo así tres parámetros de tiempo: *ser por* el Otro (soy mientras estoy en relación con el otro), *ser para* el Otro (soy en la medida en que me hago responsable del otro) y *ser con* el Otro (porque soy para después de la muerte, para algo que será después de mí).

Ir más allá es salir del ser, y para salir del ser es necesario acoger al Otro y servirle, no por compasión, sino por deber. El Otro nos interpela y en la medida en que le respondemos, trascendemos. La trascendencia es el no regreso a la mismidad. El movimiento eterno que

⁸⁴ *Ibid.*, *La huella del Otro*, p. 56.

nos aleja del ser. Lévinas dirá que sólo trascendemos cuando el Otro, por el que respondemos, no es lo más próximo, sino lo que está más lejos de nuestro *inter-és* y menciona lo siguiente: “la trascendencia es lo esencial [...] sólo es posible cuando Otro (*Autrui*) no es inicialmente el semejante o el prójimo; sino cuando es el muy lejano, cuando es el Otro, cuando es aquel con quien, inicialmente, no tengo nada en común, cuando es una abstracción”⁸⁵ Sólo a partir de la alteridad y del servicio des-interesado, se puede trascender, por el simple hecho de que el Otro está más allá de Ser. En la medida en que somos movido por el Otro y hacía lo Otro, mantenemos un movimiento constante hacia la infinitud, sin retornar a lo mismo. Con esto, Lévinas subraya la idea de alteridad y, rechaza lo anunciado por la ontología. La cual se caracterizó por reducir a lo mismo todo lo que se oponía a ella como Otro; representando así, una estrategia de apropiación y dominación.

A través del servicio desinteresado, el Ser se modifica y se mantiene en constante movimiento, lo que permite la evolución y el desarrollo en un contexto social que nada tiene que ver con el Yo, ni con la individualidad. Una visión individualista, por el contrario, propicia sociedades aisladas. Sociedades donde la indiferencia resulta ser el pan de cada día, y donde la desigualdad, la discriminación y el maltrato son cotidianos. El Ser pertenece al Yo; no ve más allá del propio interés, y sólo se mueve a partir de la intencionalidad.

Lévinas observó que la base de la violencia es el interés, ya que resulta imposible el poder afirmarnos todos, por ello advirtió que este *inter-és* debía convertirse en *des-inter-és*: una apertura del ser para/con el Otro que compromete a la obediencia. En este sentido, el termino de justicia que Lévinas nos presenta, es un término que exige el despojo de las necesidades del sí mismo, porque mientras se formen juicios de valor tomando en cuanto el inter-es personal, no será preciso decir que sean juicios y acciones justas, Lévinas menciona: “La justicia sólo tiene sentido si conserva el espíritu del des-interés que anima la idea de la responsabilidad para con el otro hombre.”⁸⁶ Cuando Lévinas habla de desinterés, lo entiende como el deshacerse de su condición de Ser para así erradicar el egoísmo que implica el interés ensimismado.

⁸⁵ *Ibid.*, *La realidad y su sombra*, p. 117.

⁸⁶ *Ibid.*, *Ética e infinito*, p. 83.

El rostro posee en sí un mandato que nos exhorta compromiso y responsabilidad⁸⁷ de aquel que se nos muestra y demanda cuidado. Debemos, por consiguiente, salir del ser y ver más allá de nosotros mismos; porque lo importante no es el Ser, o lo concreto; sino la diferencia. Aceptar que “somos” y que a lado se encuentra el Otro, gracias al cual soy quien soy.

Lévinas propone una filosofía del cuidado del Otro que va más allá de la mismidad y del interés. Donde lo importante es siempre la alteridad y la relación con el Otro, ese Otro que exige, cuestiona e interpela y, al cual es necesario interpretar para responder. Una hermenéutica y una exégesis del otro, cuya relación no es más que un movimiento infinito que va más allá del Ser⁸⁸ y que coincide con los fines de los talleres de filosofía para niños que se propone en la presente tesis, ya que, a partir de ellos, y gracias a la alteridad surgida en cada sesión, se va despojando al sí mismo y, al mismo tiempo se va comprendiendo a los otros. Lévinas refiere:

La relación con el Otro [*Autrui*] me pone en cuestión, me vacía de mí mismo y no deja de vaciarme, descubriéndome en tal modo con recursos siempre nuevos [...] La comprensión del Otro [*Autrui*] es de esta manera una hermenéutica y una exégesis. El

⁸⁷ “La responsabilidad es la estructura fundamental de la subjetividad. [en palabras de Lévinas] “Es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo” La responsabilidad es anterior a la imagen del otro y no depende de la representación que me hago del otro. La proximidad del otro no es su tarea sino conciencia de mi responsabilidad en mi pasividad, responsabilidad que se define en el momento en que el otro es extraño para mí.” (Quintero Walter S.J., *op.cit.*, p.8.)

⁸⁸ “Los primeros desarrollos de la hermenéutica comienzan en la antigüedad como *ars interpretationis*, *hermēneutikē tēchnē*, arte o técnica de interpretar textos. De esta antigua exégesis como disciplina técnica subsidiaria orientada a interpretar textos religiosos, jurídicos y literarios, la reflexión filosófica girará desde principios del siglo XIX hacia el problema general de la comprensión e inteligencia de los signos y del lenguaje [...] En el siglo XX se produce como novedad la implantación de la hermenéutica en la fenomenología y esto da origen al giro lingüístico-hermenéutico de la filosofía [...] A partir de la filosofía existencial de Heidegger, se abren nuevos caminos para la hermenéutica: las filosofías de H. G. Gadamer, P. Ricoeur, E. Levinas y J. Derrida, respectivamente, interpretando de modos diversos la relación de la fenomenología con la hermenéutica [...] Levinas objeta a la fenomenología de Husserl en tres puntos: [...] sostiene un sujeto cuya identidad se constituye pasivamente por la alteridad [...] cuestiona la supremacía de la teoría intemporal y des-historizada de la ontología de Husserl consolidada por la visión de las esencias a modo platónico como un eterno presente a contemplar [...] Levinas afirma la primacía de una “ausencia”, “huella”, “enigma”, “temporalidad dia-crónica”, “pasado inmemorial” o “aún no” (*pas encore*); es decir, nombres con los que intenta pensar la primacía de la alteridad o del Otro absolutamente otro. La ética levinasiana se funda en el Otro, más allá de la presencia de la conciencia representacional y de la ontología”. (Palacio Marta, “La posición de Lévinas en el giro hermenéutico: el lenguaje como ética”, *Areté*, vol. XXV, no. 1, pp.134-142, 2013)

otro [*Autrui*] se da como inmanente a una totalidad [...] se expresa y se manifiesta a través de nuestra iniciativa cultural, el gesto corporal, lingüístico y artístico⁸⁹

Lévinas nos habla de una dialéctica del Otro, la cual es inseparable del contexto cultural del “yo” o del Ser. Sin embargo, el Otro se revela a partir de su historicidad que sólo puede observarse al transgredir al Ser. El Otro interpela y a su vez, el Yo (inevitablemente) tiene que interpretarlo para responderle. Por lo tanto, la relación con el Otro es una dialéctica que requiere de una hermenéutica y una exégesis del otro que me permita comprender e interpretar la petición y el rostro del otro.

6 EL ROSTRO

El Otro es la presencia de un ser que no entra en la esfera de la mismidad. Es todo aquello que no pertenece al Yo o al Ser pero cuya relación “Yo-Otro” se hace evidente a través de la interpretación y la comprensión del rostro. El rostro por lo tanto, es una aproximación, un diálogo que existe entre el ser y lo otro, cuya cercanía se traduce en una relación de tipo ético en la medida en que el Otro revela vulnerabilidad y necesidad de cuidado a través del rostro. En este sentido, el rostro significa y revela más que la simple presencia del otro⁹⁰. De acuerdo con Lévinas, el punto de partida del pensamiento filosófico no ha de ser el conocimiento, sino el *reconocimiento*, pues a través del rostro de otro, reconozco la propia vulnerabilidad del ser. Así pues, el *reconocimiento* del Otro requiere necesariamente de la presencia del rostro y la apertura del ser⁹¹. Lévinas explica:

[L]a aparición del Otro [*Autrui*] es también rostro [...] El otro [*Autrui*] que se manifiesta en el rostro [...] como un ser que abre la ventana en la cual [...] se delinea su figura. Su

⁸⁹ Emmanuel Lévinas, *La huella del otro*, pp. 58- 59.

⁹⁰ Quintero explica la relación del mandato divino con la mirada de lo Otro: “el mandato divino de Yahve deviene una relación sagrada que siempre es entendida por Lévinas como proximidad del rostro. El hombre de la Revelación es un ser separado de Dios y del otro hombre que encuentra en el otro el llamamiento hacia lo sagrado, no en un sentido utilitarista que conduce a lo divino, sino en un sentido en el que la palabra de Dios queda develada y cumplida en el otro. Desde esta consideración oír la palabra divina consiste en una relación que amplía los márgenes de la objetivación; aún la idea del bien debido al otro es una consideración que, como extrañamiento de la propia subjetividad, va más allá de la comprensión y de la contemplación. Lévinas defiende una postura metafísica entendida como trascendencia absoluta auténtica salida del Mismo de la subjetivación a causa del extrañamiento de la identidad que no procedería sino de lo distinto. (Quintero Walter S.J., *op.cit.*, p. 4.)

⁹¹ Se retoma el concepto Levinasiano de “reconocimiento” para poder comprender al “pensamiento filosófico”, no como conocimiento, sino como reconocimiento de Otro. En este sentido, si la filosofía se hace desde fuera del ser, entonces, el “pensamiento filosófico” es el reconocimiento de Otro.

presencia consiste en el *desvestirse* [...] Su manifestación excede la inevitable parálisis de la manifestación [...] La manifestación del rostro es el primer discurso. Hablar es antes que nada este modo de venir desde atrás de la propia apariencia, desde atrás de su forma, una apertura en la apertura⁹²

El rostro manifiesta la presencia de Otro. Es el primer paso para acceder a la apertura del ser, porque la presencia del otro se impone ante el ser a través del rostro, contrastando y modificando la intencionalidad del propio ser. La presencia del otro implica una desnudez en el sentido de que al mostrarse él, revela la vulnerabilidad del ser. Por ello menciona Lévinas que la presencia del rostro consiste en desvestirse y a su vez consiste en desvestir al Ser; es decir, sacarlo, exponerlo, cuestionarlo y exigirle: una apertura en la apertura.

Para Lévinas el rostro es aquello capaz perturbar al ser, porque es el acceso a lo que realmente significamos: la humanidad misma. El rostro es un significado sin significación, porque el rostro tiene sentido y significado por él mismo y no por el contexto en que se encuentre (ya sea el “ser” o lo “otro”). De esta manera, no importará si el rostro es de un niño, o un adulto o un indigente o un apoderado; ya que el rostro expuesto, revela la propia fragilidad del Ser, cuya fragilidad nos ordena cuidado. Lévinas lo explica de la siguiente forma:

La piel del rostro es la que se mantiene más desnuda, más desprotegida. La más desnuda, aunque con una desnudez decente. La más protegida también: hay en el rostro una pobreza esencial [...] el rostro es significación y significación sin contexto. El sentido de algo depende, en su relación, de otra cosa. Aquí, por el contrario, el rostro es, en él solo [...] Tú eres tú.⁹³

El rostro es la piel más desnuda porque su simple manifestación significa todo lo que el Otro significa en sí. El rostro se considera diálogo y apertura, porque al mostrarse desnudo y vulnerable, compromete al ser, a salir de sí, para interpretarlo y responderle a partir de lo otro y no de sí mismo. El rostro no sólo revela su fragilidad, sino que al sacar al Ser, revela también la propia fragilidad de este. Podría afirmarse entonces, que el rostro manifiesta de

⁹² Emmanuel Lévinas, *La huella del otro*, p.60.

⁹³ *Ibid.*, *Ética e infinito*, pp. 71-72.

golpe a la humanidad misma y que el diálogo, entendido como apertura, es el primer encuentro que posibilita la relación de cuidado del Otro.

7 LA PERTURBACIÓN DEL SER

En esta relación del Ser y lo Otro, el otro debe mostrarse sin máscaras para lograr la perturbación del ser, que no es más que egoísmo e ensimismamiento, De esta manera el Ser logrará salir de sí, para comprende al otro, no como otro, sino como algo que al mostrarse cara a cara, revela la propia naturaleza del Ser y lo compromete con aquello que se le impone y reconoce. Lévinas menciona: “[L]a cara, el rostro, es el hecho de que una realidad me es opuesta; opuesta en sus manifestaciones, sino en su manera de ser [...] esta oposición no se revela enfrentando mi libertad y que la pone en marcha. No es aquello a lo que yo me opongo, sino aquello que se me opone a mí [...] se opone a mí en la medida en que ella se vuelve hacia a mí”⁹⁴ La libertad o la naturaleza del Ser se ve transgredida por el rostro del Otro. El Otro no es tomado en cuenta, o si veo al otro como enemigo y mi objetivo es imponer mi razón a la suya, entonces será una *acción violenta*, una acción y una libertad, que Lévinas calificará como “animal, salvaje y sin rostro” porque, como ya se ha hecho mención, el rostro es apertura, contrario a la imposición, la violencia y la tiranía⁹⁵.

El diálogo del “Yo-Otro” es la puesta “cara acara”, en la que gracias a la alteridad y la apertura, existe un diálogo que va más allá de las palabras. El rostro es expresión en sí mismo, no requiere, como ya se ha hecho mención, de contexto o significado porque él es significante. El rostro contiene una historia, una cualidad de expresión que no se encuentra

⁹⁴ *Ibid.*, *la huella del Otro*, pp. 84-85

⁹⁵ Quintero, menciona al respecto: “la contemplación del rostro no constituye una experiencia ni un acto del pensamiento solipsista, sino que da la oportunidad de asistir a la salida de uno mismo. Aquí lo infinito se manifiesta en su huella, cuando el encuentro con el rostro del otro hombre aparece como irreductiblemente separado de mí, haciendo sociedad conmigo, recordándome siempre la imposibilidad del asesinato ante su rostro desnudo. Es este el advenimiento de la idea del infinito en mí, el comienzo de la vida espiritual del hombre, el origen y la finalidad de la religación a la divinidad. Cuando Lévinas acuña el carácter de imposibilidad del asesinato, más que un límite físico, está considerando una imposibilidad moral ante un conjunto que es el rostro, que carece de concepto en tanto que manifiesta sin pudor al ser vulnerable y expuesto. El rostro no es una metáfora de un ser, es su identidad misma La respuesta que espera el otro que se me impone como mandato no espera un reconocimiento propio a modo de contenido para la conciencia, porque su sola presencia, su mirar, es ya obligación pronunciada antes de que yo pueda comprender al ser que contemplo.” (Quintero Walter S.J, *op.cit*, p. 8.)

en otro lado. El rostro expresa totalidad, y el diálogo con el Otro es dado gracias a la alteridad. Lévinas explica:

Rostro y discurso están ligados. El rostro habla. Habla en la medida en que es él el que hace posible y comienza todo discurso [...] el discurso y, más exactamente, la respuesta o la responsabilidad es esa relación auténtica” [Así mismo, Lévinas precisa] he distinguido en el discurso entre el *decir* y lo *dicho* [...] el decir es el hecho de que ante el rostro ya no me quedo ahí a contemplar sin más: le respondo⁹⁶

El “decir” es la desnudez misma del rostro, mientras que “lo dicho” es aquello tematizable; el “decir” no necesita contexto; el rostro dice en cuanto rostro. Por el contrario, Lo “dicho” si requiere de un contexto. El rostro nos dice algo, y al mismo tiempo que dice, nos obliga a responderle de tal manera que no sólo me quedo ahí a contemplarlo. No es difícil imaginar un rostro y ver en él más de lo que las palabras nos podrían comunicar, sobre todo si ese rostro refleja en sí, su propia carencia y tristezas. Aquel rostro desnudo nos interpela y nos obliga a responderle, nos obliga a hacernos responsables de él y a mirar y comprender su discurso.

Para reconocer al Otro, es indispensable verlo “cara a cara” y colocarnos frente a él; frente a algo que no es parte del Yo y que por ende me trasgrede. El hecho de pasar por encima de los demás, va unido a la falta de reconocernos en una realidad que nos es opuesta, creer que la libertad no contiene otra libertad que la de sí mismo, la de mi yo egoísta. Ponernos frente a otro y mirarlo “cara a cara” confronta mi interés, me obliga a la apertura y cambia mi intencionalidad que siempre está vuelta hacia sí misma. Lévinas refiere:

Lo que caracteriza la acción violenta, lo que caracteriza la tiranía, es el hecho de no mirar de frente aquello a lo que se aplica la acción [...] el hecho de no encontrarlo de frente, de ver la otra libertad como fuerza, como salvaje, de identificar lo absoluto del otro con su fuerza. [Asimismo agrega] La violencia consiste, al contrario, en ignorar esta oposición, en ignorar el rostro del Ser, en evitar la mirada [...] La violencia es una manera de

⁹⁶Emmanuel Lévinas, *La huella del otro*, p. 73-74.

apoderarse del ser sorprendiéndolo, de apropiarlo a partir de su ausencia, a partir de lo que no es realmente él⁹⁷

Comprender al otro como Otro, como distinto y lejano al Ser, es comprenderlo en la apertura y no a partir del in-terés o de la intencionalidad del “Yo egoísta”. La relación con lo Otro requiere necesariamente de la apertura y la salida del ser. Del reconocimiento de que hay cosas y entes que existen independientemente de la concepción del mundo que cada sujeto posee. La violencia es consecuencia de la imposición del interés y de la negación de la alteridad y la libertad. Ignorar al otro puede considerarse como la fenomenología del ejercicio del poder, porque es pasar sobre las necesidades de los otros para imponer las necesidades del inter-es.⁹⁸

8 LA MIRADA

El rostro es el primer acercamiento para el diálogo y el despojo del Ser y del inter-és. Es apertura y desnudez, porque a través del rostro se logra ver más allá de un rostro que me observa y me interpela, así como cuando las ventanas se abren y se revela (a través de la propia ventana y desde la habitación) su propio lugar y lo que hay más allá de ella. En ese sentido, el rostro es apertura y conciencia del significado. El rostro es desnudez y apertura porque contiene en sí a la mirada que va y abarca más que la simple capacidad de observación. La mirada de Otro que es totalmente ajeno al Ser o al Yo, es capaz de suprimir la línea que divide al ser de otro. La mirada es la razón por la cual el rostro adquiere tanto significado e importancia para lograr el reconocimiento del Otro.

La relación Yo-Otro, no puede darse a partir del ser o del conocimiento del otro, sino del reconocimiento y la desposesión del Ser, en esta medida la relación con el Otro es una relación ética que se da a partir del rostro, del “cara acara. El rostro no es el reconocimiento

⁹⁷ Emanuel Lévinas., *La huella del Otro*, pp. 84-85; *Id.*, *La realidad y su sombra*, p. 77.

⁹⁸ Marta Palacio explica que “El problema que detecta Lévinas en la filosofía de Heidegger es que la trascendencia, la salida de sí, no es hacia el Otro, sino hacia el ser al que debe comprender, e intuye en ello la posible conexión de la ontología con la afirmación de la totalidad política, “filosofía del poder” que anula la singularidad del existente en la conquista y dominio de su diferencia³⁷. Afirma: “Filosofía del poder... la ontología heideggeriana que subordina la relación con el Otro a la relación del ser en general... lleva fatalmente a otra potencia, a la dominación imperialista, a la tiranía” (Palacio Marta, *op.cit.*, p. 143.)

de las facciones sino la aproximación ética que va más allá de la mera descripción de los rasgos físicos de los sujetos. Lévinas refiere lo siguiente:

Pienso, más bien, que el acceso al rostro es de entrada ético. Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto [Así mismo] El rostro no es 'visto' [...] Por el contrario, la visión es búsqueda de una adecuación; es lo que por excelencia absorbe al ser. Pero la relación con el rostro es desde un principio ética⁹⁹

No se trata de una fisionomía del rostro, sino de ver más allá de la simpleza de los rasgos y del contexto, porque el encuentro con el rostro (dado a través de la mirada) es el acceso al infinito. El rostro manifiesta desnudez y expresión de lo humano, no en sí mismo, sino a través de la mirada que cuestiona y ordena. El rostro no es observación, percepción o interpretación. El rostro es el Otro. El peligro de echar sólo un vistazo al rostro y describir al Otro a través de la percepción y la fisionomía de su rostro, conlleva, primero, a la indiferencia y, posteriormente en la marginación, la violencia y la desigualdad. Por ello, no basta con ver al Otro, sino que se hace necesario mirarlo.

No se trata sólo de ver, conocer y describir a detalle los rasgos físicos del rostro de una persona en particular, sino de penetrar en ella a través del "cara a cara", de sentir la transgresión hacia mi Ser por medio de su mirada; de lo contrario, no estaremos viendo al Otro como Otro, sino como objeto. Lévinas lo explica de la siguiente manera:

La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos, cuando observamos el color de los ojos, no estamos en relación social con el otro. Ciertamente es que la relación con el rostro puede estar dominada por la percepción, por lo que es específicamente rostro resulta ser aquello que no se reduce a ella¹⁰⁰

La presencia del rostro va más allá de la percepción. Requiere de ver al Otro no como un objeto al cual se le puede describir, sino ir más allá de la simple fisionomía del rostro. El rostro es apertura y desnudez porque en él se revela, no al género hombre, mujer o niño, sino a la humanidad misma que cuestiona la individualidad y la intencionalidad del Ser. No

⁹⁹ Emmanuel Lévinas, *Ética e infinito*, p.71-72.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 71.

se trata de mirar al individuo, observarlo y clasificarlo en un género determinado. Sino de reconocer en él, la plenitud de la humanidad presente en cada Otro. La Mirada posibilita lo anterior porque va más allá de la presencia del rostro. En este sentido, los talleres de filosofía para niños, al ser un diálogo cara-a-cara, humaniza a los participantes, posibilitando la escucha activa y el servicio para otros.

8.1 LA VISITACIÓN

Lévinas entiende a la mirada como visitación y acogimiento¹⁰¹. Visitación porque lo Otro se aparece frente al Ser y lo modifica. En este sentido, el Otro es considerado un extraño que se acoge de inmediato cuando es mirado y comprendido. La mirada es el primer acercamiento hacia una ética del cuidado, puesto que al sacar al Ser de sí, modifica la intencionalidad de este para responderle a Otro. La presencia del Otro perturba al Ser sin permitirle regresar a la mismidad, o bien, a la conciencia de sí. Lévinas refiere lo siguiente:

La visitación consiste en perturbar el egoísmo mismo del yo; el rostro desarma la intencionalidad que lo observa. Se trata de la puesta en cuestión de la conciencia y no de una conciencia de la puesta en cuestión. El Yo pierde su soberana conciencia consigo mismo, su identificación en la que la conciencia retorna triunfalmente a sí para descansar sobre ella misma. Frente a la exigencia del otro [*Autrui*], el Yo es expulsado de este reposo [...] La puesta en cuestión de sí es, precisamente la acogida de lo absolutamente otro¹⁰²

El rostro contiene la mirada, aquella que es capaz de penetrar en el ser y por la cual el rostro significa más que la simple presencia de Otro. El cuidado del otro no se da a partir de la conciencia ya que la conciencia es parte y refugio del Ser, porque una vez que este es sacado, regresa de inmediato a ella. Por lo tanto, sólo se puede ver por el Otro a partir de la salida del ser y gracias a la alteridad; es decir, gracias a la presencia de Otro que trasgrede la pasividad del Ser y evita que este retorne hacia la interioridad. La mirada induce la salida

¹⁰¹ “La acogida plantea de qué manera el otro me concierne y cómo se apropia la respuesta responsable ante su dolor o ante su sola presencia. La relación interpersonal la entendemos a partir de la no concordancia con el otro, porque esta no consiste en llegar a una síntesis de criterios. La verdadera unión no es de unificación sino de cara a cara. La relación no existe estrictamente hablando porque el prójimo no me concierne por ser reconocido como igual sino porque es precisamente otro.” (Quintero Walter S.J, *op.cit.*, p. 9.)

¹⁰² Emanuel Lévinas, *la huella del otro*, p. 62.

del Ser y evita el regreso a la conciencia. Lo lleva a situarse más allá de la propia libertad e interés de una manera no violenta, sino a partir de la mirada. Así pues, no se trata de regresar hacia la conciencia, o de saber qué es lo que nos perturba y nos hace sentir o actuar por el Otro, sino de responder a la interpelación del rostro del Otro que, al momento de mirarnos cambia la intencionalidad del Ser (que no es más que egoísmo y exclusión). La visitación es la producción del infinito. Una acción ética. Una acción cuyo objetivo es preservar el “buen vivir”.

La mirada hacia el rostro, hacia los ojos desnudos de un ente, rebela no sólo su presencia, sino que permite ver e identificar su expresión para ir más allá del rostro. En este sentido, el Otro aparece ante el Ser, no como Otro, sino como una existencia que reclama reconocimiento y que compromete a la acción. La mirada hacia el Otro no culmina en la contemplación. La mirada es el acceso a la necesidad y a la urgencia de Otro por medio del develamiento de la *cosa en sí*. (Dios. Humanidad. Infinito) que nos compromete a responderle. Lévinas refiere:

Para un ser, esta manera de penetrar su forma, que es su aparición, es concretamente su mirada, su visión. No hay primero apertura y luego mirada; penetrar su forma, es precisamente mirar, los ojos están absolutamente desnudos [...] Más allá del develamiento y del disimulo que caracteriza las formas, el rostro es expresión, la existencia de una substancia, de una cosa en sí [...] La expresión no habla de alguien, no es información sobre una coexistencia, no suscita, además del saber, una actitud, la expresión invita a alguien a hablar.¹⁰³

El ente que se presenta en la expresión nos compromete ante él, porque revela más que su presencia. La mirada posibilita exponer al rostro a la absoluta desnudez: La expresión del rostro. Es el acceso a un rostro totalmente desnudo y vulnerable, que a su vez logra perturbar, despojar e imponerse ante el ser, obligando a este a actuar fuera de sí y para el otro. La mirada va más allá de las formas del rostro, de sus máscaras y de su contexto; significa el encuentro y la manifestación con la cosa en sí.

¹⁰³*Ibid.*, *La realidad y su sombra*, p.78-79.

La expresión del rostro nos compromete a relacionarnos con él. Va más allá de la estructura de ponerse uno frente a otro; verlo, comprenderlo y responderle. En este sentido la expresión no es el develamiento o la interpretación de un signo o un símbolo que observamos en un rostro a través de la mirada. No se trata sólo de mirar el rostro como un hecho antropológico, sino de develar la propia fenomenología del noumeno¹⁰⁴ (o bien del acontecimiento del infinito) en la mirada, Lévinas menciona: “La expresión no es menos directa que la intención, sino más directa. Es la relación directa por excelencia. Es una verdadera “fenomenología” del *noumeno* que se consuma en la expresión [...] El encuentro del rostro no es solamente un hecho antropológico, es absolutamente, una relación con lo que es.”¹⁰⁵ En los talleres de Filosofía para niños, la relación cara-a-cara, es el acceso al Otro, a través del rostro y de la mirada que perturba al Yo. El rostro nos invita a ir más allá de la presencia de Otro que está frente a mí. Nos permite descubrir al Otro a partir de lo otro y, penetrar en el ente para mirar su forma ontológica (que es donde se reconoce) a través del diálogo del rostro. La aparición de lo Otro me revela a la cosa en sí: su propia expresión. Así pues, el rostro es una revelación, un diálogo que nos invita a hablar del Otro en tanto estamos frente a él. En tanto nos miramos.

¹⁰⁴ Una idea de infinito que Levinas entiende como la relación que vincula al Yo con el Otro. Pensando algo que es inasimilable, Erik del Bufalo, publicó para la Universidad Simón Bolívar en Venezuela, un artículo sobre Emmanuel Levinas, donde menciona lo siguiente: “El excederse lo humano en la esencia o el desbordarse del fenómeno que es el otro es esta trascendencia. Trascendencia incluso de lo trascendente, de la dación, de lo que se presenta (*es gibt, il y a*) en el mundo. Es una marca que está más allá de un contenido cualquiera de la conciencia [la idea de *noumeno*, tal como la plantea Kant] Pero también significa trascendencia a la inmanencia, a la materialidad de la conciencia misma, e, incluso, la unicidad primera de la conciencia (*Ego*). En *Totalité et infini*, obra cumbre, aparece la fenomenología, con su noción de *horizonte*, siendo también heredera del idealismo (recuperación de la ontología) como suplemento de la noción de *concepto*. Si el «horizonte» de la fenomenología lleva un paso más allá el problema de la manifestación con respecto al concepto, queda aún atrapado en la operación de Mismidad, que hace aparecer esta manifestación como valiendo por el ser de lo manifestado. De allí que el mundo como horizonte límite de la conciencia o la primacía del ser con respecto al ente ocupen para Lévinas un mismo lugar, el lugar de lo mismo, verdadero trascendental de la ontología” (Erik Del Bufalo, *Emmanuel Levinas: el prójimo como utopía*, en: <<http://www2.scielo.org.ve/scielo>>, [consultado el 29 de Abril del 2014.])

¹⁰⁵ Emmanuel Lévinas, *La huella del otro*, pp. 88-89.

8.2 EL INFINITO, LA ALTURA Y LA EPIFANIA

La presencia de Otro es el acceso a la *altura*.¹⁰⁶ El rostro es la manifestación de algo a lo que ni el ser, ni la conciencia tienen acceso por sí mismos, he ahí la importancia de la alteridad.¹⁰⁷ El rostro muestra una exterioridad que va más allá de la objetividad. La desnudez del rostro es lo que Lévinas llamó *epifanía*.¹⁰⁸ A través de éste (el rostro), se muestra a un ser encarnado que demanda una respuesta. La respuesta irá más allá de lo dicho y será un servicio desinteresado para el Otro. Lévinas menciona:

La epifanía de lo absolutamente otro es rostro; en él el Otro me interpela y me significa una orden por su misma desnudez [y reafirma] Me interpela desde la humildad y desde la Altura. Ve, pero se mantiene invisible, y, por ello mismo, se absuelve de la relación donde entra, permanece absoluto. Lo absolutamente Otro, es Otro [*Autruï*]. Y la reconversión del Mismo por el Otro es un requerimiento de respuesta.¹⁰⁹

El rostro significa más allá, no como indicio ni como símbolo, sino precisa e irreductiblemente como un rostro que me convoca y me exige cuidados porque en ese rostro humilde se me muestra Dios, como una aparición que pone en tela de juicio mi mismidad, es decir; la epifanía del rostro que me expone a la alteridad a través de su desnudez. Así la acogida es entendida por Lévinas como la perturbación del ser que se

¹⁰⁶ Entiendase *Altura*, como *culto* o Cielo porque es ahí el lugar en el que los santos, los ángeles y los bienaventurados gozan de la presencia de Dios para siempre. Dicha palabra proviene también de ALÁ

¹⁰⁷ La alteridad del Otro, si quiere conservarse como tal, debe darse en la trascendencia, que no es más que la visión del Otro como *infinitamente extranjero*. [para comprender mejor el concepto que Lévinas maneja de *extranjero*, presentamos *in extenso* la siguiente cita: “Lo absolutamente Otro es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo ‘tú’ o ‘nosotros’ no es un plural del ‘yo’. Yo, tú, no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el «en nuestra casa». Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder. Escapa a mi aprehensión es un aspecto esencial, aún si dispongo de él. No está de lleno en mi lugar” (Emmanuel Lévinas, *e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, p. 63).

¹⁰⁸ El rostro del Otro juega en todos los casos un papel preponderante en el acercamiento, Aguirre y Jaramillo explican que “Por un lado, está el rostro que me exige una mirada distinta, más cercana a la contemplación; por otro lado, en el rostro aparece, se manifiesta, se expone el Otro. El concepto que utiliza Lévinas para nominar este desnudarse es: ‘epifanía’”. (Juan Carlos Aguirre García y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri, “*El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales*”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales-Colombia, Vol. 4, NO. 2, Julio-Diciembre 2006.) Sin embargo, el término ha adquirido matices sagrados; por lo que la “epifanía” Lévinasiana podría definirse como la revelación del Otro, entendido este como dotado de “santidad” o absoluta separación.

¹⁰⁹ Emanuel Levinas, *La huella del Otro*, p.63; *Id.*, “Trascendencia y Altura” en *La Realidad y sombra*, p. 98.

origina por Otro que me mira cara a cara y me interpela, me exige cuidados porque a través de la mirada del rostro, Dios se muestra, no como símbolo sino como altura e infinito¹¹⁰.

Entiéndase como *Altura* aquello que está sobre todas las cosas. Aquella divinidad a la que sólo se tiene acceso a través de una mirada cuidadosa¹¹¹ hacía el rostro. El rostro exige una mirada distinta de aquella con la cual se miran las cosas cotidianas. Una mirada habituada a mirar paisajes o rostros cotidianos, imposibilita ver en cada rostro, a Otro Distinto. Si se mira cuidadosamente, el Otro deja de ser lo mismo para ser lo Otro y, a su vez ese Otro, es un “Tu” que deja de serlo para acceder a “Él”: a la divinidad. Lévinas llamará a esto *illeidad*¹¹² porque a través del servicio hacía Otro, se logra acceder a la altura; es decir a Dios. Así mismo, no se puede comprender el servicio hacia otro, como una acción interesada; ya que responde a un orden jerárquico en donde el Otro representa la divinidad, o bien, a la humanidad misma. Por lo tanto, el servicio hacía otro es el principio de un movimiento hacía el infinito, porque la mirada no se queda a contemplar la finitud de un rostro palpable, sino que al mirar, se comprende la exigencia y el mandato del Otro, y por ende, se le responde. Lévinas menciona:

¹¹⁰ Quintero menciona “La relación subjetiva que vincula con Dios en los postulados éticos del otro corresponde a una relación mucho más primitiva que la ética como discurso moral o tratado acerca de la virtud y es la relación de dualidad que el antiguo Israel encontró con *Yhwh*. Para Israel la esencia de su Dios no es una perfección absoluta sino una relación de tal modo que Dios sólo se experimenta en el vínculo y su esencia es la relación”. (Quintero Walter S.J., *op.cit.*, p. 2)

¹¹¹ Una mirada cuidadosa sugiere mirara con admiración, hasta los objetos más ordinarios como lo son los rostros. Guirre y Jaramillo mencionan: “Hay múltiples imágenes que nos arroban (aunque cada vez estén pasando más inadvertidas): el mar que supera los alcances de nuestros ojos, la tarde que muere abrigada con variados y extraños colores, el verde intenso de los prados en las mañanas despejadas... Estos espectáculos han ido transitando por nuestra mirada con tanta frecuencia que se nos han vuelto ordinarios y, en esa medida, ni siquiera les dedicamos un segundo de admiración. De igual forma, pasan frente a nosotros cantidades de rostros de todos los tonos, formas y expresiones; se ofrecen a nuestra mirada e, igualmente, nuestra actitud natural ha hecho que pierdan toda novedad, no importando si es un compañero de trabajo, alguien que nos presta un servicio e, incluso, los seres que más amamos. Los rostros se han vuelto tan habituales como los demás seres (por no decir “objetos”) que conforman nuestro cuadro perceptivo. Es precisamente esto lo que ha permitido totalizar aquello que se presenta a los sentidos; volverlo objeto de estudio; incluso lo humano.” (Juan Carlos Aguirre García y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri, “El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales-Colombia, Vol. 4, NO. 2, Julio-Diciembre 2006.)

¹¹² La *Illeidad* de Dios que me remite al servicio del prójimo, a la responsabilidad para con él. A Dios llegamos siempre a través de este rodeo, a partir del rostro. Respondemos aun huella enigmática. Este llegar a Dios mediante este rodeo en el enigma de la huella es lo que levinas llama ‘illeidad’, una palabra que procede del francés ‘il’ y del ‘ille’ latino (él) y que indica un modo de concernirme sin entrar en conjunción conmigo. (José María Mardones, *síntomas de un retorno. La religión en el pensamiento actual*, Sal Terrae, España, 1999, p. 83.)

La idea de *altura* concilia la contradicción que opone espontaneidad a sumisión. La reconvencción del mismo por el otro, se cumple en un movimiento positivo, el de la responsabilidad del Yo por Otro (*Autruí*) y delante de Otro (*Autruí*). Movimiento a la vez espontáneo y crítico: en lo que se expresa en un *a pesar de sí*, que *ipso facto*, una afirmación de sí, Una imposibilidad de sustraerse al andar, una necesidad de ir siempre hacia adelante sin tener tiempo de alguna manera para volverse hacia atrás. Nuestro Esfuerzo no ha consistido tanto en despejar la originalidad de la relación YO-TU cuanto en mostrar las estructuras éticas de esta relación¹¹³

9 MANDATO, OBEDENCIA Y RESPONSABILIDAD

Lévinas recurre a la tercera persona, a su concepto de *illeidad*, para hablar del infinito y de la trascendencia divina, que no es otra cosa, que la alteridad del Otro. La *Illeidad* de Dios remite al servicio del prójimo, a la responsabilidad para con él. Es una apertura en la que el infinito se revela en la subjetividad humana. Una relación en la que el Yo y el Tú responden a un orden jerárquico, logrando así, una relación ética que ve por el cuidado del Otro y no al contrario. Dicho movimiento no debe confundirse con sumisión o conveniencia, sino que debe ser un movimiento infinito que responde a la altura y, que al impedir el regreso a la interioridad, el yo despojado accede a la propia altura a través del servicio que no es más que la afirmación del infinito.

La presencia del Otro me compromete, me interpela, me ordena y me hace responsable. La alteridad nos inserta en la sociedad, en su origen, en un diálogo contante que no se da a partir del interés, ni del ser, sino a través de ese encuentro con lo Otro que pese a la debilidad y a la pobreza de su rostro, su *manifestación*¹¹⁴ equivale paradójicamente a una orden que exige cuidado y compromiso: La manifestación del rostro nos ordena “¡no matarás!”; orden que va más allá del Ser y del Otro, que proviene de la divinidad y la *altura*, de la manifestación de la altura.

¹¹³ Emmanuel Lévinas, *La realidad y su sombra. Libertad y mandato. Trascendencia y altura*, p. 193.

¹¹⁴ Amalia Giménez menciona: La manifestación o bien, la epifanía del rostro, lo sensible aún apresable se transforma en resistencia total a la aprehensión. El rostro se expresa en lo sensible pero lo desgarrar. Esta mutación sólo es posible por la apertura de una dimensión nueva. La resistencia del rostro “no desafía a la debilidad de mis poderes, sino a mi poder de poder. Se dirige a mí invitándome a una relación en la que él cuenta más que yo, es decir, según la definición levinasiana de este término, que me pide que consienta a la santidad. (Analía Giménez Giubbani, *Emmanuel Lévinas: humanismo del rostro*, escritos, Medellín – Colombia, Vol. 19, N. 43, pp. 337-349, julio-diciembre 2011.)

El Otro se presenta entonces como Otro (*Autrui*), muestra un rostro, abre la dimensión de la *altura*, es decir, desborda *infinitamente* la medida del conocimiento. Lo cual significa positivamente: el Otro controvierte la libertad que trata de cercarlo; se expone desnudo a la negación total del asesinato, pero lo prohíbe mediante el lenguaje original de sus ojos sin defensa.¹¹⁵

Al ponerse los rostros frente a frente, éstos se muestran desnudos. Es decir, muestran su esencia: su humanidad; Aquello que va más allá de lo que puede ser observado y que cambia la intencionalidad egoísta del Ser para responder a las necesidades y exigencias del Otro. En este sentido, a través del Otro al que descubro en esencia, voy más allá: hacia la infinitud. Una infinitud que me exige cuidado, me cuestiona, transgrede mi ser y me saca de mí para nunca regresar a la mismidad. Así pues, para Lévinas, nunca hay retorno sino trascendencia, siempre y cuando se vea por el Otro. La ruptura del Ser y la apertura al Otro me permiten acceder a la Altura. A Dios. A la producción del infinito por medio de la acción por el Otro. Me posibilita mirar al Otro en sí. Mirarlo no desde su contextualización social, sino desde su humanidad misma.

El rostro me ordena mirar antes de mí, invitándome a actuar según los intereses de este y no a partir de los míos. El rostro se me impone, no en el sentido de guerra (o fuerza), sino que se vuelve hacia mí y me cuestiona, erradicando la intencionalidad de mi ser, para reconocer en Otro mi fragilidad y mi responsabilidad para con este. Lévinas refiere acerca de la responsabilidad:

Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro [...] desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que *tomar* responsabilidades en relación con él; su responsabilidad *me incumbe*. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago [...] la responsabilidad es inicialmente un *para el otro*, esto quiere decir que soy responsable de su propia responsabilidad.¹¹⁶

¹¹⁵Emmanuel Lévinas, *La realidad y su sombra*, p. 88.

¹¹⁶ *Ibid.*, *Ética e infinito*, p. 79-80.

Lo Otro es reflejado a través de un rostro que me interpela y que transgrede mi ser haciéndome salir de él para entonces responder y hacerme responsable del Otro. Lo anterior es evidente en los talleres de filosofía cuando, a partir de la interpelación constante de los otros, y la exigencia de sustentar las ideas individuales, surge un *choque cognitivo* en los individuos lo que los lleva a la autocorrección de sus ideas y sus acciones, logrando con ello ampliar la perspectiva del mundo e incluir a los otros. En este sentido, la responsabilidad es para Lévinas: responder a otro y responder por el otro; es decir, responder por algo que a simple vista podría no ser asunto mío. Sin embargo, en la medida en que el otro se manifiesta en esencia, no como género, sino como humanidad; en ese sentido, mi responsabilidad para con el otro, me concierne y me afecta directamente.

Responde a aquel a quien me interpela es responder a un orden superior, a aquello que está antes de ese Otro. A su esencia misma. A lo que lo hace ser lo que es; es decir, a la divinidad. En este sentido, no respondo por piedad o por lástima, ni por limosna o altruismo; ya que el Otro no representa algo que está situado debajo de mí, sino al contrario: le respondo porque su mandato proviene del orden superior de las cosas, en una relación horizontal y por el sentido de responsabilidad. En este sentido, la responsabilidad para con el otro no es un acto de piedad, sino un acto de solidaridad y co-responsabilidad que nos lleva a un buen vivir. Lévinas señala:

Aquel de quien tengo que responder es también aquél a quien tengo que responder. El “de quien” y el “a quien” coinciden. Este doble movimiento de la responsabilidad es el que designa la dimensión de la altura. Me prohíbe ejercer esta responsabilidad como piedad, porque debo cuentas a aquél mismo de quien soy contable; o como obediencia incondicional en un orden jerárquico, pues soy responsable de aquél mismo que me ordena.¹¹⁷

La moralidad, o el buen vivir, para Lévinas, es un doble movimiento que me prohíbe una acción, para con/el otro, motivada por la piedad. En este sentido, no le respondo al Otro por piedad, sino porque aquel al que me exige y, al que le debo una respuesta, es también aquel que me ordena y que por ende está posicionado jerárquicamente arriba de mí. Responder a su mandamiento me permite acceder a la altura.

¹¹⁷ *Ibid.*, *La realidad y su sombra. Libertad y mandato. Trascendencia y altura*, p. 101

Lévinas no habla en ningún momento de lástima o piedad. Al contrario, nos habla de responsabilidad. Menciona que el rostro es el acceso a la manifestación de la esencia del rostro: a la propia humanidad. Una humanidad que compartimos y que nos interpela y nos ordena, no sólo hacer por él lo que nos gustaría que hiciesen con nosotros, sino que nos ordena “no matarás”. En ese sentido, sólo se puede actuar por la responsabilidad o la obligación moral que se tiene para con el otro. Nos dirigimos hacia el Otro, movidos por algo que nos antecede, que perturba el ser y que tras esa perturbación nos es imposible regresar a la comodidad de la conciencia. Lévinas habla de movimiento, o bien, de una responsabilidad infinita que se impone como mandato de prosperidad y porvenir. Lévinas explica:

El ser recibe órdenes y, por consiguiente, su responsabilidad infinita es la respuesta a una superioridad que se impone absolutamente [...] Esto no es posible más que si se transforma en moralidad que se somete al Otro (*Autrui*) y se presenta de inmediato como obediencia y como sumisión a una altura. O, más exactamente, si la sumisión al Otro (*Autrui*) no está fuera, sino ya como altura.¹¹⁸

La respuesta que se da a Otro es el resultado de un mandamiento que proviene de la divinidad. Un mandamiento que garantiza la prosperidad de los Otros ya que nos exige atenciones y cuidados para con lo Otro, que bien podría ignorar si no erradicara al ser (por egoísmo y ensimismamiento). En ese sentido las acciones a partir de la alteridad son consideradas acciones éticas y morales.

La ética Levinasiana consiste en erradicar el Ser, en dejar de ver sólo por los intereses propios, para ver por los Otros. Para ver por aquellos que han sido excluidos de la pequeña esfera del Ser. Los Otros, a los que no sólo se les ha negado la voz, sino también, la propia existencia. El hecho de ignorar las necesidades de “las minorías” produce los males sociales de desigualdad y marginación. Es urgente comenzar a erradicar el Ser para poder mirar al Otro, comprenderle y responderle, ello propiciaría sociedades incluyentes, justas e igualitarias. Sociedades éticas y democráticas donde cada uno es responsable de cada uno.

¹¹⁸ *Ibid.*, pp. 103-104.

La filosofía para niños que se propone en la presente tesis, brinda una posibilidad de otorgarle voz a aquellos a los que se les ha negado, pero sobretodo nos brinda la oportunidad de ver, conocer y atender las necesidades de estas comunidades, a través de la voz y el rostro de los excluidos: de la infancia. Lévinas explica: “Para que las cosas funcionen, para que se equilibren, es preciso afirmar absolutamente, la responsabilidad infinita de cada uno, para cada uno, delante de cada uno. Son necesarias, en tal situación conciencias individuales, únicas.”¹¹⁹ Para Lévinas, es indispensable exponer las diferencias para desarrollar conciencias individuales que vayan en contra de la mismidad. Mirar al Otro, es el primer acercamiento hacia una ética del cuidado del Otro. Una ética que no parte de los convencionalismos occidentales, sino que ve en el Ser, el origen de la marginación, la desigualdad y la violencia: cuya virtud radica en la imposición del Poder y en el sometimiento de la voluntad de Otro. En nuestra realidad, la cuestión ya no es: *si somos o si no somos, sino que te dejen ser o que no te dejen ser*¹²⁰

Los conflictos actuales requieren volver la mirada hacia el Otro. Nos exigen salir de los convencionalismos y tener el valor de mirar cuidadosamente a aquel que nos pide ayuda, ya sea el indigente que nos intercepta en el camino diario, o al niño que cuestiona y demanda una respuesta “adulta” acerca de la realidad en la que vive. Tenemos el compromiso de construir una filosofía que no parta del Ser y que respete al Otro como otro. Ahora bien, es triste hallar entre los excluidos a los niños. Niños y niñas a los que *se les niega no sólo el derecho de ser niños*¹²¹ sino que se les obliga a vivir en una sociedad, que ellos mismos cuestionan y critican. Una sociedad que no voltea a mirarlos, que a duras penas, les arroja

¹¹⁹ *Ibid.*, *La realidad y su sombra, Libertad y Mandato, Trascendencia y Altura*, p.109)

¹²⁰ “Que te dejen ser o que no te dejen ser: ésa es la cuestión”, supo decir Chumy Chúmez, humorista español (...) y Galeano agrega: “Quien no tiene, no es: quien no tiene auto, quien no usa calzado de marca o perfumes importados, está simulando existir. (Eduardo Galeano, *Patas Arriba. La escuela del mundo Al revés*, pp. 16-18).

¹²¹ En *patas arriba*, Galeano explica de manera clara esta situación “Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños [...] Y entre todos los rehenes del sistema, ellos son los que peor la pasan. La sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los mata: casi nunca los escucha, jamás los comprende” (Eduardo Galeano, “los alumnos” en *Patas Arriba. La escuela del mundo Al revés*, pp. 11-13.)

una mirada hostil por encima del hombro, no para responder a sus inquietantes dudas sobre el mundo en el que viven, sino para callar sus chillantes vocecitas.

9.1 LA ÉTICA DEL CUIDADO DEL OTRO COMO FILOSOFÍA PRIMERA

Siguiendo la argumentación de Lévinas, no debería parecernos extraño que, en este mundo lleno de tecnología y donde la comunicación “cara a cara” nos parece cada día menos viable; los conflictos y las grandes cifras de desaparecidos, asesinatos y muertes por desnutrición; nos parezcan cosas ajenas. Si de verdad se pretende que a través de la filosofía se pueda transformar el mundo¹²², entonces es un error seguir cultivando una filosofía que parta del Ser. Para ello se requiere una filosofía práctica, una filosofía que interactúe y que se desarrolle a partir del Otro. A partir de lo que está afuera. Una Filosofía abierta, que se atreva a mirar a los otros cara a cara y que responda a sus demandas. Una filosofía basada en una ética del cuidado del Otro, cuyas acciones se originen, no en el interés, si no en el des-interés. Una ética cuyo único deseo sea el bienestar de los Otros¹²³.

[E]l Deseo del Otro que procede de un ser ya pleno e independiente y que no desea nada para sí. Necesidad de quien no tiene más necesidades, se reconoce en la necesidad de otro que es el Otro [*Autrui*] que no es ni mi enemigo [...] ni mi complemento [...] que se constituye porque algo faltaría a la subsistencia de cada individuo. El deseo del otro [*Autrui*], que es nuestra misma socialidad, no es una simple relación con el ser en el que, según las formulas de las que partimos, el Otro se convierte en el mismo.¹²⁴

¹²² Es claro que esta transformación no será de la noche a la mañana. Es un proyecto ambicioso con resultados a largo plazo, que debe comenzarse por comunidades y que debe trabajarse con las próximas generaciones de adultos; es decir con nuestra infancia.

¹²³ María Palacio explica: Lévinas invierte la intencionalidad de la conciencia a partir de la categoría de “deseo” [...] El deseo, concebido como puente de salida del ego hacia la exterioridad, instaura la relación del sujeto inmanente con la exterioridad trascendente donde la iniciativa de la relación no brota ya del sujeto ni de su actividad intencional sino que es provocada por la “proximidad” del otro, alteridad que irrumpe y se “revela” afectándolo y provocándole el “deseo del otro”, movimiento de salida hacia la alteridad que no retorna sobre sí [...] La desmesura del Deseo metafísico consiste en desear lo “absolutamente otro”, separado, extraño, exterior; empero “deseo perfectamente desinteresado: bondad Y aunque inadecuada a la idea, esa alteridad deseada metafísicamente guarda un “sentido ético” que inviste al sujeto, confrontado ahora con la obligación de dar respuesta de esa alteridad trascendente bajo otra modalidad que la de la posesión y la identificación propia del Mismo. El deseo no es deseo de un objeto, de un en-sí o de un ente, sino que es deseo de una alteridad, de una ausencia, de otro absolutamente otro. (Palacio Marta, *op.cit.*, pp.143-144)

¹²⁴ Emmanuel Lévinas, *La huella del Otro*, p.57.

El Deseo debe partir de la necesidad de satisfacer el deseo del Otro y no de la necesidad de satisfacer el deseo de uno mismo. Ya que el segundo es resultado de carencias personales e individuales que promueven el egoísmo y el aislamiento. Por tanto, y cómo ya se ha mencionado, esta búsqueda de satisfacción, que parte siempre del ser, resulta ser excluyente. En cambio el deseo del Otro nos une, en la medida en que vemos por el Otro (o los otros). De esta manera se genera una la sociedad que vela por el Otro, evitando que la satisfacción del deseo personal regrese a la mismidad del ser. Así el Otro sin deja de ser Otro, se convierte en mi deseo de responsabilidad.

La relación Yo-Otro, en Lévinas, toma un carácter ético a medida que comprendemos que el otro es la representación de la divinidad; por lo tanto, las acciones por y para otro conllevan a una convivencia, lejos de las relaciones y los límites que el poder y las instituciones promueven. Colocarnos frente al Otro y respetar la alteridad, nos permite salir de la mismidad y de la egoicidad del Yo. Es ir en contra de una sociedad institucionalizada. Es ir en contra de una sociedad clasista. Es mirar al Otro no como objetos, sino como Otro que necesita, piensa y aporta.

Capítulo III

Enrique Dussel: La filosofía como herramienta para transformar el sistema vigente

Enrique Dussel retoma la postura de Freire¹²⁵, así como la postura de Lévinas¹²⁶, para exponer la necesidad de una educación latinoamericana que respete y tome en cuenta al *Otro*, su historia, cultura, lenguaje y tradiciones de los pueblos nativos; a través de una *pedagógica* cara-a-cara. Dussel critica severamente el *sistema vigente*¹²⁷, la imposición del Estado sobre la cultura, las técnicas opresoras y excluyentes de las Instituciones que el Estado (o bien, los países primermundistas) dirige, así como el *pro-yecto*¹²⁸ opresor que somete al latinoamericano y afirma que es posible transformar la realidad vigente, a partir de la *ruptura de la cotidianidad* (la salida de la totalidad y/o del “ser”) y de la creación de un

¹²⁵ Dussel retoma el concepto de concientización de Paulo Freire como el momento deseable y plausible dentro de la reflexión acerca de la construcción de la comunidad ético-crítica. Mauricio Rojas menciona: “Dussel expresa que la posición de Paulo Freire [...] ha descubierto que es imposible la educación sin que el educado se eduque así mismo en el proceso mismo de su liberación [...] el educado según Freire tiene una responsabilidad de autoformación constante, con el fin de generar aportes al proceso de liberación.” (Rojas Ramírez Hernán Mauricio, *La víctima como nuevo sujeto histórico en la ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión en Enrique Dussel*, Universidad del valle, p.27 (Disponible en <<http://enriquedussel.com>>,[consultado en Marzo 2016.]

¹²⁶ “Dussel percibe el fervor revolucionario en América Latina, hecho que lo lleva a cuestionar ciertas tradiciones filosóficas europeas y a indagar en otros métodos de pensamiento. Esta búsqueda acerca al filósofo mendocino a la obra de Emmanuel Lévinas, permitiéndole desarrollar una metodología novedosa, considerada por él como más apropiada para la interpretación de las problemáticas latinoamericanas.” (Barón del Pópulo, Cueva Sola Manuel, Martínez Espínola Victoria, “Alteridad latinoamericana y sujeto-pueblo en la obra temprana de Enrique Dussel”, *Franciscanum*, vol.56, no.158, 2012, p.143. Disponible en: <<http://www.scielo.org.co>>,[consultado en marzo 2016.]

¹²⁷ “El sistema de eticidad vigente sufre entonces, a los ojos del crítico, una total inversión (se pone de pie lo que estaba de cabeza). El mal ético-ontológico es descubierto por el crítico cuando el ‘sistema’ (luhmanniano), la ‘identidad’ (hegeliana), el ‘mundo’ (heideggeriano), el ‘mercado’ de (Hayek), la “conciencia” (del yo pienso, moderno), se cierra sobre sí, no puede ya descubrir ni reconocer la alteridad y autonomía de sus víctimas. En concreto, fue el mito de la modernidad como encubrimiento del ‘otro’”(Padilla Arias Alberto, “Enrique Dussel: Una aproximación a su pensamiento”, *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, no. Esp; 2010/Año11,UAM-Xochimilco, p.13.

¹²⁸La palabra “yecto” se refiere al existencialismo propuesto por Heidegger, es una forma de decir “arrojado al mundo con los propios actos, deberes y responsabilidades. Define al hombre sólo con lo que éste hace de sí y sus deseos a futuro. Si en Heidegger el *Dasein* es un «ser-ahí», arrojado al mundo, «e-yecto», para Sartre, el humano, en cuanto «ser-para-sí», es un «pro-yecto», un ser que debe «hacer-se». El proyecto no es aquí simplemente un plan, por la sencilla razón de que no se trata de planear, disponer o proyectar lo que se va a hacer(...) más que de vivir proyectándose se trata de vivir como proyecto ” Así mismo Sartre afirma “El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Éste es el primer principio del existencialismo.” (Jean Paul Sartre, *El existencialismo es un humanismo*, Ed. Quinto Sol, México 2007, pp. 22- 33.)

sistema educativo libre, ético, incluyente y democrático (tal como lo pretende ser la filosofía para niños que se propone en esta tesis). Dussel describe la práctica pedagógica como una relación analéctica. Es decir; una relación que va más allá de la totalidad y que tiene implicaciones tanto éticas como morales.

El presente capítulo tiene como objetivo, exponer la necesidad de una pedagogía liberadora capaz de transformar el sistema vigente; es decir el sistema de opresión y exclusión al que los pueblos están sometidos y determinados por el Estado. Ello explicará los objetivos de la filosofía para niños que se propone en la presente tesis, y reafirmará dicha práctica, como una propuesta pedagógica del cara-a-cara que posibilite la transformación del sistema vigente. Así también, se pretende demostrar la importancia y los beneficios éticos y morales que la relación analéctica (dada en la práctica) trae consigo. Todo lo anterior implica una defensa de la filosofía, así como la reivindicación e importancia de ésta frente a las problemáticas sociales.

10 EL SISTEMA VIGENTE Y EL FUNDAMENTO

Para comprender la necesidad de transformar el sistema vigente y, la importancia del quehacer filosófico dentro de las comunidades sometidas; es necesario explicar el origen y la estructura del sistema que durante años ha sometido a los pueblos latinoamericanos. Dussel nos habla de un sistema de opresión cuyo origen se encuentra en las acciones de sometimiento que el hombre europeo (Así como las ideologías filosóficas de occidente) tuvo para con el hombre latinoamericano y, resalta la importancia de esclarecer el *fundamento*¹²⁹ del conquistador para así comprender el sistema vigente y transformarlo. Con respecto a lo anterior Dussel sostiene:

América latina ha sido hasta ahora mediación del proyecto de aquellos que nos han interiorizado o alienado en su mundo como *entes* o *cosas* desde su fundamento. Para nosotros va a ser muy importante esclarecer cuál es el fundamento de ese hombre que nos

¹²⁹ Es la palabra castellana que indica lo que los griegos llaman “éinai” (ser) o *physis*, palabra que después será traducida como “naturaleza”.

ha constituido como *entes* o *cosas*, para entendernos como latinoamericanos y poder plantearnos la posibilidad de la liberación, de abrírnos un camino de exterioridad.¹³⁰

Los individuos actúan y responden a un fundamento específico, pensar ese fundamento es el principio para la transformación del sistema. Comprender el fundamento del opresor (o bien del conquistador) es el comienzo para pensarse como latinoamericanos y no como una cultura producto del sistema opresor. Para liberarse, el individuo tiene que comprender, primero, el fundamento de la cultura que lo ha sometido, sólo entonces, logrará comprenderse a sí mismo y actuará según las necesidades de su propia cultura. Sólo entonces se planteará la posibilidad de la liberación¹³¹.

Ahora bien, no se puede ir muy lejos sin antes dejar claro lo que Dussel entiende como *fundament*, ya que dicho concepto, permitirá comprender uno de los pilares que sustentan a la filosofía para niños que se propone. Para Dussel, el *fundamento* es el punto de partida de la totalidad del mundo, así como de la experiencia posterior surgida dentro de éste. Siguiendo el razonamiento, el *fundamento* es el sentido del “ser”, es decir; por y para lo que las cosas son y están siendo en un sitio y para unos individuos determinados. Dussel refiere lo siguiente:

La totalidad del mundo es el punto de partida; es la experiencia posterior. Por ejemplo, si digo “Sol”, he comprendido lo que es el Sol. Pero no piensen que el sol, nombrado por un griego, un inca o un hindú, significa “lo mismo” que para mí. Yo estoy viviendo en el siglo XX en América latina [...] El fundamento es entonces el sentido del “ser”; de esta manera, el sol y todo en una cultura tiene un cierto sentido que se funda en el ser; tiene cierta relación al fundamento originario desde el que se descubre el sentido de todos los entes que habitan el mundo [...] para los griegos el fundamento era divino (desde siempre retornaba sobre sí mismo).¹³²

El fundamento es el sentido del “ser”, del mundo y de toda experiencia posterior surgida dentro del mundo. En él se sustenta y por él se origina el sentido de los entes y las cosas,

¹³⁰ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, p. 19.

¹³¹ Podría justificarse las acciones de sometimiento, al afirmar que para los europeos, la liberación consistía en europeizar al latinoamericano; sin embargo, el hecho de pasar por encima de los intereses de cualquier individuo, ignorando sus necesidades, su cultura y tradiciones con el fin de convertir a un individuo en algo que no es, revela una imposición y no una liberación.

¹³² Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, pp. 15-16.

sin embargo, el sentido o bien; la interpretación de las cosas no puede ser igual para un europeo y un latinoamericano ya que el fundamento difiere el uno del otro. Por lo tanto el sentido del “ser” difiere para un conquistador y para un conquistado.

10.1 COMPRENSIÓN FUNDAMENTAL Y DERIVADA

El sentido es la interpretación de un individuo determinado y ésta depende de su contexto y de su manera de ver el mundo. La comprensión¹³³ de “algo” no requiere abarcar más que la mera interpretación, sin embargo, querer comprender a un ente de manera global requiere ir más allá del sentido, es decir, ir más allá de lo que un individuo puede comprender. Dussel afirma: “El primer acceso al ente de manera global lo llamamos *comprensión derivada*. Pero acceder al ente como “algo” es la *interpretación* propiamente dicha. Lo que interpreto se llama *Sentido*.”¹³⁴ Acceder al ente de manera global es resultado de la *comprensión derivada*. puesto que, para acceder a él de manera global se requiere “sumar” las partes. Sin embargo, dice Dussel, que acceder al ente como “algo”, se deriva de la *interpretación*. Asimismo sólo se puede interpretar aquello que tiene sentido para el que interpreta.

10.2 LA TOTALIDAD Y EL PROYECTO OPRESOR

Cada individuo es una apertura al mundo como tal, y cada individuo comprende el mundo según su historia de vida, por lo que a partir de ella reacciona ante las situaciones y carencias que se le presentan; por lo tanto el ente está determinado a un proyecto, cuyo proyecto es a su vez el fundamento de todo lo que en el mundo habita y es. Dussel refiere lo siguiente:

¹³³ “Aquella actualidad primerísima por la que el hombre se abre al círculo u horizonte del mundo y, dentro de él e iluminado por la luz del ser, es capaz de captar lo útiles que son; es para Enrique Dussel “la comprensión” [...] De la nada de inteligibilidad surge el hombre en su mundo, surgimiento que es un encuentro entre el hombre y el ser. El hombre es el único ente en el cual el ser se revela; esta manifestación es la apertura del hombre al mundo que por su parte ha abierto la luz del ser para comprender [...] De manera que se pudiese decir que el hombre no es otra cosa que lo que él se hace, y que en la acción de comprender va implícita la posibilidad existencial del hombre mismo. [...] Porque la comprensión fundamental que es apertura misma al mundo, es apertura al ser del hombre como poder-ser, es que captamos lo que nos hace frente dentro del mundo como posibilidades. Las cosas o útiles que nos rodean dentro del mundo no son meros entes ante un comprensor que solo ya es. Todo esto le da base a Dussel de alguna manera para afirmar: “El fundamento de la ética es el ser del hombre que se comprende existencialmente como poder ser. se poder ser es el del hombre, es el horizonte mismo de su mundo.” (González González George, “La filosofía de la liberación de Enrique Dussel en ‘para una Ética de la Liberación Latinoamericana’”, *A parte rei. Revista de filosofía*, no. 49, Enero 2007, p.10, Disponible en: <<http://serbal.pntic.mec.es>> , [Consultado en 13 abril 2016.]

¹³⁴ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, p. 25.

Yo-soy- en-el- mundo, pero en realidad lo soy desde un pasado que me condiciona, y ese pasado es el de mi vida; pero además es el de mi familia, el de mi pueblo y, por último el de toda la historia humana. Vale decir que estoy siendo condicionado por una historia milenaria. Yo soy lo que he sido, pero a su vez lo que he sido es el que emplaza como futuro un proyecto¹³⁵

Dussel explica que cada individuo está condicionado por una historia milenaria porque no sólo el individuo es producto de su pasado, sino que también está condicionado por el pasado del mundo que habita; mundo que a su vez se ha determinado a partir del principio de la historia. Por lo tanto Dussel no se equivoca al decir que cada individuo es en el mundo, pero es lo que su historia y cultura le han inculcado ser.

Pensar más allá del horizonte es pensar el *fundamento* e ir más allá de lo que está dado y a lo que se está determinado a ser. Pensar el *fundamento* me lleva a afirmar que si los individuos, y en específico los individuos latinoamericanos están fundados en el pasado y el pasado latinoamericano es un pasado de sometimiento e imposición, entonces el proyecto que rige actualmente en México es el proyecto del conquistador. Dussel refiere: “Todo ente está fundado en el *proyecto* y el *proyecto* es el fundamento de todo lo que habita en el mundo [...] el fundamento de lo que llamé mundo (el de mi barrio, por ejemplo) no es simplemente lo que se está dando, sino que es principalmente el proyecto de existencia que soy, que nosotros somos, que un pueblo es.”¹³⁶ El fundamento es el proyecto que rige, no sólo el mundo que un individuo habita, sino de todo lo que está dado dentro de éste. Acceder al fundamento es comprender la razón por la cual el mundo es lo que es y las causas de las acciones de los entes que en él habitan. Si el fundamento es el proyecto, entonces cada cosa e individuo están determinados a ser y a contribuir con los objetivos de dicho proyecto.

Pensar el *fundamento* es ir al proyecto al que los individuos están determinados. Es comprender el origen y la motivación por la cual el mundo y todo lo que está dentro de él, es movido. Pensar el origen del sistema vigente es ir descubriendo todo un sistema de opresión, que parece haber sido perversamente planeado por el conquistador y, a su vez es

¹³⁵ *Ibid.*, p. 20

¹³⁶ *Ibid.*, p.19

ir construyendo un proyecto de liberación. Ahora bien, si la base de la filosofía es el pensamiento, la filosofía no puede permanecer inerte ante dicha situación. Dussel explica:

La historia latinoamericana es una historia de dependencia de dominación. Esto es sabido, es evidente, pero la filosofía nunca ha pensado, ontológicamente y metafísicamente, este hecho de la dependencia de nuestro ser. Dependencia que no es sólo económica, sino que es política, religiosa, cultural, antropológica; dependencia en todos los niveles de nuestro ser¹³⁷

La filosofía¹³⁸ no se ha preocupado por atender problemáticas sobre la dependencia de la identidad latinoamericana. No se ha preocupado por un estudio ontológico y metafísico del Ser latinoamericano¹³⁹ que se refleja en la economía, la política, la religión y la cultura. Una dependencia a todos los niveles.

Pensar la dependencia y aceptarnos dentro de un proyecto opresor, nos lleva a pensar en la raíz del proyecto; es decir en la *totalidad* que somete a los individuos a la *mismidad* para

¹³⁷ *Ibid.*, p.59

¹³⁸ “Encontramos entonces una manera o vía conciliatoria, donde se sostiene que una filosofía ética latinoamericana, puede surgir elaborando categorías de pensamiento, a partir de la realidad histórico-cultural de América Latina, que lleguen a tener validez universal y que puedan éstas marcar paso en el devenir histórico de nuestro pueblo hasta lograr su determinación y realización plena en el ámbito socio-cultural [...] Hay que recordar que el asombro es una actitud primigenia que da origen y está presente en todo filosofar, que el asombro claro está, como actitud existencial, debe estar marcado por un extrañarse hacia el mundo que rodea; en este caso la cultura en la que estamos inmersos. Asombrarse de este mundo que rodea al hombre, le llevará de plano a situarse en el dilema de reconocer si ese mundo es o no de él. Este dilema debe considerarse esencial, a la hora de hacer filosofía y sobre todo una filosofía ética de la liberación.” (González González George, “La filosofía de la liberación de Enrique Dussel en ‘para una Ética de la Liberación Latinoamericana’”, *A parte rei. Revista de filosofía*, no. 49, Enero 2007, p.8. Disponible en: <<http://serbal.pntic.mec.es>> , [Consultado en 13 abril 2016.]

¹³⁹ “América Latina desde los albores de su nacimiento histórico, cultural se viene debatiendo entre dilemas y opciones. Entre los dilemas está el de un ser que culturalmente no ha podido expresar cuanto es, ni lo que es y el de un pensamiento que no encuentra concordancia entre lo que es y quienes lo hacen. Entre las opciones, la más cotizada para los pensadores latinoamericanos es la llamada occidentalización, frente a otras vías de realización cultural como son el indigenismo o el mestizaje, caminos validos también para arribar al logro de una filosofía original y autentica americana. Plantear el problema de la concordancia entre el ser y el hacer, o si se quiere, entre el ser pueblo y hacer filosofía en nuestro continente, implica de alguna manera reformular el problema de la identidad cultural latinoamericana, cosa que no debe hacerse en sentido estricto, pues la intención inicial no es otra que examinar si el pensamiento, la liberación, el otro y la praxis, entre otras manifestaciones éticas, responden o no a nuestro ser, a nuestras necesidades, en otras palabras, saber si nos pertenecen” (González González George, *op.cit.*, p. 8).

garantizar la estabilidad del proyecto opresor. Pensar la dependencia y aceptarse dentro de un proyecto opresor. Pensar en la *totalidad*, posibilita la creación de un proyecto liberador que se contaponga al proyecto vigente, tal como lo pretende ser la filosofía para niños que se propone. Dussel refiere lo siguiente: “A la totalidad le voy a llamar: ‘lo mismo’. La totalidad es ‘lo mismo’ porque cuando ‘lo mismo’ crece permanece ‘lo mismo’ [...] la flor estaba en potencia en la semilla: esta es la antigua doctrina de la potencia y el acto [...] el acto no es nuevo, sino que es el despliegue de la potencia”¹⁴⁰ La totalidad es “lo mismo”, porque la totalidad está determinada por lo que ya es, por lo tanto, la totalidad resulta una tautología y un retorno a la mismidad. Dussel explica que una cosa (puede ser una semilla o bien, un recién nacido) está determinada, en tanto a su crecimiento, a ser “lo mismo” sin importar cuál sea la forma o el momento actual de la cosa. Así, una semilla o un recién nacido estarán más próximos a ser potencialmente “lo mismo” y por ende formar parte del proyecto opresor.

El nativo latinoamericano fue obligado a pensar como el hombre europeo con el objetivo de dominar y erradicar la cultura preexistente. Al indio se le obligó a ser “lo mismo”, se le enseñó lo mismo y por medio del maltrato se le impuso un orden y una ideología española a través de todos los medios posibles: religión, cultura, educación, economía, etc. Al respecto, Dussel menciona lo siguiente: “El indio tenía una cultura, una pedagogía y tradiciones propias. Cuando llega el español las considera *nada* [...] se le enseña castellano, se lo integra a la ciudad en la que traza calles y cuadras, pretende convertirlo al cristianismo y, de este modo, destruye todo lo que el indio es. Le enseña “lo mismo” que el español *es* y no lo respeta en su alteridad”¹⁴¹ Al indio no se le reconoció como indio, no se le reconoció en su alteridad, todo lo contrario, para ser tomado en cuenta, tuvo que cambiar su cultura, política, creencias y manera de pensar. Fue reducido a la mismidad española. Se le enseñó lo mismo que el conquistador era y se destruyó lo que él era en sí.

El proyecto dominador no respeta la diferencia, todo lo contrario, combate la alteridad porque representa un riesgo para la totalidad dominante. Ignorar al otro, convertirlo a nada por sus diferencias o sus carencias nos hacen parte de la totalidad. ¿Cuántas veces no

¹⁴⁰ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, p. 35.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 92.

hemos ignorado la petición de un indigente, las consignas de los marginados, las demandas de los niños? ¿Cuántas veces no nos hemos creído el derecho a someter por poseer más o por ser mayores? Reclamamos mejores condiciones pero lo cierto es que pertenecemos al mismo sistema. Asimismo, la filosofía para niños que actualmente vemos en el sector privado (ya sean cafeterías, bibliotecas, escuelas privadas) presume de formar individuos críticos, pero se ha sabido amoldar al sistema opresor vigente y peor aún se ha convertido en un producto comercial. Dussel no se equivocó al afirmar que: “somos parte de la totalidad dominadora; no permanecemos en el cara-a-cara que escucha al Otro; estamos muertos porque estamos en el pasado. Lo paradójico del dominador es que haciendo de la totalidad lo natural y divino, la hace eterna y es por lo tanto insuperable, porque si fuera superado moriría; lo estabiliza todo.”¹⁴² El sistema dominador hace de la totalidad una manera natural de vivir, para ello se apoya de las creencias, miedos y necesidades de los excluidos. Así, la marginación parece convertirse en una situación insuperable y eterna.

La totalidad parece insuperable porque la base que la sustenta es una base ideológica, religiosa y cultural. En aquel entonces la filosofía occidental, así como el colonizador (o bien el burgués) justificaron el maltrato haciéndolo pasar como “natural”¹⁴³; imponiendo la totalidad como lo divino. En la actualidad, lo anterior hace parecer que la superación del sistema vigente (el sistema opresor) es imposible y nos obliga a permanecer en un sistema de dominio y exclusión. Dussel refiere:

La interpretación filosófica que el burgués hizo de sí mismo [...] lo llevó a establecer una relación hombre-hombre que consideró “natural”, sin ver en ella el dominio y el asesinato que se cumplía sobre el mismo hombre [...] Más grave aún es que existe toda una filosofía ideológica creada especialmente para cubrir ese engaño y mostrarlo como un

¹⁴² *Ibid.*, p. 51.

¹⁴³ Rojas Ramírez, menciona: “El ‘yo’ europeo es el ‘yo conquisto’, que termina colonizando y dominando a su paso con su afán codicioso de llenarse a costa de las injusticias sociales que se puedan cometer sin importar el sometimiento del otro, con el fin de obtener los objetivos y metas trazadas. Así, “el yo se manifiesta con mayor omnipotencia dominadora, imperial, guerrera, conquistadora. Represora” (Dussel, 1979:35). Es el nacimiento de la modernidad con su proyecto de sometimiento, donde el Otro y la naturaleza se convierten en instrumento o mediación para “estar-en-la-riqueza”. De esta manera se da fundamento y se justifica todo proyecto de dominio, matanza, exclusión, esclavitud, servidumbre que implicará el paradigma de la modernidad.” (Rojas Ramírez Hernán Mauricio, *La víctima como nuevo sujeto histórico en la ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión en Enrique Dussel*, Universidad del valle, p.35, (Disponible en <<http://enriquedussel.com>>, [consultado en Marzo 2016.]

hecho natural. Es “natural” que el hombre del “centro” gane más que el de la “periferia” porque, se dice, es más culto, más ilustrado, más técnico.¹⁴⁴

La concepción que el burgués hizo de sí, fue la base para construir todo un sistema de dominio y exclusión. Creer y argumentar que la libertad y el poder justifican la exclusión, el maltrato y el asesinato, es un acto in-moral e in-humano. La interpretación de las “leyes naturales”¹⁴⁵, realizada por las elites del poder; sirvió (hasta la fecha) de parapeto para sistemas dominadores, excluyentes y corruptos.

10.3 NEGACIÓN CULTURAL Y ETICIDAD DEL PROYECTO OPRESOR

Resulta anti ético e inmoral cubrir la concepción burguesa del poder (la cual justifica el maltrato de los que menos tienen), con supuestas interpretaciones filosóficas, tales como la interpretación de Hobbes acerca de la naturaleza del hombre y su relación social con los otros.¹⁴⁶ Al respecto, Dussel menciona lo siguiente:

Hobbes decía “el hombre por naturaleza es libre”, es decir, por naturaleza tiene derecho a hacer lo que le plazca. Y como el hombre no vive solo, cuando se enfrenta con otro hombre [es natural] que el más fuerte venza al débil [...] En este caso el hombre es la totalidad y el Otro no es respetado como otro, sino como aquel con quien se puede pactar

¹⁴⁴ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, pp. 104-105.

¹⁴⁵ “La teoría de la dependencia acentúa con mayor precisión la mirada antagónica que se construye en el marco de las relaciones de poder tipificando niveles de dominación en diversas esferas: en lo mundial, en lo nacional, en lo erótico, en lo pedagógico, en lo religioso, etc. Esta dominación enmascara la realidad del que sufre, del dominado, del pobre. Dicha dominación, al revelarse como “normalizada” y dada por “natural”, encubre y niega la “otra realidad”, la realidad del dominado que es una realidad distinta, diferente, otra, a la que se revela e impone desde la perspectiva del poderoso dominador. El otro (el pobre, dominado) existe como realidad distinta, está ahí, es.” (Romero Ramírez Ronald, *El concepto de praxis de la liberación en la obra ‘ética de la liberación en la edad de globalización y exclusión*, Universidad del Valle, Santiago De Cali, 2013, p.20, Disponible en: < <http://enriquedussel.com>>, [consultado 12 marzo 2016.]

¹⁴⁶ Thomas Hobbes considera que los hombres son iguales por naturaleza y que por ello tienden a desear las mismas cosas, por ello expresa que “si dos hombres desean las mismas cosas, y en modo alguno pueden disfrutarlas ambos, se vuelven enemigos, y [...] tratan de aniquilarse o sojuzgarse uno a otro. De aquí que un agresor no teme otra cosa que el poder singular de otro hombre [...] siendo necesario, para la conservación de un hombre, aumentar su dominio sobre los semejantes [ello, explicará Hobbes, está permitido en el estado de naturaleza y justificado, tanto por el derecho de naturaleza, así como ley de naturaleza] “El derecho de naturaleza es la libertad que cada hombre tiene de usar su propio poder como quiera, para conservación de su propia naturaleza, es decir, de su propia vida [así mismo] La Ley de naturaleza es un precepto o norma general, establecida por la razón, en virtud de la cual se prohíbe a un hombre hacer lo que puede destruir su vida o privarle de los medios para conservarla; o bien, omitir aquella mediante lo cual piensa que pueda quedar su vida mejor preservada.” (Hobbes Tomas, *Leviatán O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, trad. Manuel Sánchez Sarto, 2da edición, F.C.E, México, 1980, pp. 101, 106.)

o a quien hay que vencer [...] hay un sistema que se funda en la idea de que por ser la libertad el origen, es lícito que el más fuerte domine al más débil; es un hecho “natural” normal y para nada inmoral.¹⁴⁷

La declaración de Hobbes: “el hombre por naturaleza es libre”, ha servido como base para fundamentar un sistema dominador, donde la regla del más fuerte es la única imperante en dicho sistema. Decir que el hombre goza de plena libertad en un contexto social, lleva implícito que el hombre con más fuerza o con más poder, pueda disponer de lo que esté a su alcance para seguir manteniendo dicho rango. Esto quiere decir que, bajo la declaración de Hobbes, es “natural” que el más fuerte pueda disponer a su antojo del más débil. En consecuencia, intentar revelarse al sistema opresor, sería un acto contra-natura.

Ir en contra de un sistema que se justifica a partir de interpretaciones filosóficas, así como de religión e ideología pareciera imposible. Hasta este punto no es difícil deslumbrar el núcleo del problema: el sistema vigente es un sistema planeado para dominar y someter. Un sistema cuyo término no está contemplado, puesto que el oprimido se cree naturalmente inferior y por lo tanto justifica su marginación. Por ello es necesario erradicar este pensamiento, a través de una alternativa educativa (como lo es la filosofía para niños que se propone en la presente tesis). Mientras ello no se realice será muy difícil transformar el sistema vigente. Dussel menciona lo siguiente a cerca del proyecto: “El proyecto del sistema presente se impone como lo ‘natural’, como lo divino; y si el oprimido intenta salir o crear un nuevo orden, es visto como el que avanza hacia la nada; *fuera* de toda posibilidad humana, civilizada [...] el oprimido, a quien se lo declaró ‘naturalmente’ oprimible en virtud de la ley del más fuerte”¹⁴⁸ El proyecto del sistema opresor, se hace pasar como “natural” y “divino”; por ello, los oprimidos sienten ir contra natura cuando intentan crear un nuevo proyecto. Bajo el yugo del sistema opresor, el oprimido justifica el maltrato, gracias a la interpretación burguesa de la ley del más fuerte.

En el sistema vigente no existe otra cosa más que el “yo”: el “yo poseo”, el “yo soy”, el “yo pertenezco”, el “yo conquisto”. Esta forma totalizadora y excluyente proviene de un *fundamento* o bien, de un proyecto de dominación, cuyo objetivo es el bienestar de unos

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 105.

¹⁴⁸ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, p. 107.

pocos y la desaparición de los que no son considerados parte de ese “yo”. Parte de la totalidad europea. A lo anterior, Dussel menciona:

Ese “yo conquisto” es una experiencia originaria del hombre europeo, capaz de vencer, de dominar. Poco a poco el “yo” se sustantiviza [...] El “yo” es la totalidad dentro de la cual se desplegará todo lo demás y todos los demás hombres, el Otro, como *idea* que “yo” conozco” Asimismo “Esta es la historia de la divinización del “yo” europeo como “uno y lo mismo”. El “yo” europeo divinizado se coloca como punto de apoyo de todo juicio posible.¹⁴⁹

La procedencia del “yo conquisto” es una concepción occidental con la que se sustenta y justifica la exclusión y la marginación. El “yo” es el centro y la totalidad; a partir de éste se deriva lo que es, lo que no es y los otros; todos ellos reducidos a “nada” por estar fuera del “yo” que todo lo es y todo lo domina. El “yo” pasa a ser la totalidad, el uno y lo mismo y, a partir de éste, lo demás toma sentido e importancia a tal grado que sólo lo que ésta dentro de la totalidad se puede considerar “ser”; mientras que lo que está fuera del “yo” es reducido a “no ser” y por lo tanto es inexistente.

La procedencia de “yo” y la permanencia de la totalidad es un acto de Odio hacia lo que es diferente, hacia lo que no pertenece al hombre del centro. El “yo” o bien, la totalidad reducen al Otro a nada. Lo excluyen, ignorando sus necesidades humanas y lo asesinan, ya sea a sangre fría u olvidándolo en la periferia. Dussel menciona:

El ethos de la dominación es un ethos que comienza por odiar al otro, y porque lo odia, lo niega como a Abel. No confía en su palabra; cualquier cosa que diga el Otro, que es el pobre, el pueblo, la tiene como inculta, como nada y por lo tanto no espera su liberación. Esperar su liberación es firmar su certificado de muerte, porque es aprobar un nuevo sistema.¹⁵⁰

El *ethos de la dominación* niega las diferencias. Excluye y odia al otro al grado de convertirlo en nada. Este sistema busca eliminar las diferencias, busca eliminar lo que no entra dentro de la esfera del poder, es decir; excluye, margina y asesina al pobre, al indígena, al extranjero, a todo aquel que sea considerado Otro, o peor aun “nada”. El ethos

¹⁴⁹ *Ibid.*, pp. 110-111.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 73.

de la dominación no permite el cuestionamiento del sistema porque ello implicaría un nuevo orden.

América latina ha vivido sometida durante siglos a un sistema que se ha encargado de imponer sus creencia anulando las creencias de los nativos.¹⁵¹ El latinoamericano se ha pasado la vida negándose a sí mismo, intentando asimilar el sistema vigente a través de un sistema que lo aliena y manipula. Europa o bien, los países de primer mundo han reducido a países como México a nada y han justificando su dominio como “natural”. Europa y el primer mundo afirman a sus ciudadanos como hombres pero niegan y buscan exterminar a las culturas que ellos consideran inferiores. Dussel menciona:

América latina es *exterior* a ese mundo que tiene por centro un “yo” europeo. Cuando Heidegger dice “el hombre existe”, está afirmando la existencia de Europa y la descripción la hace desde su tradición a la que toma como la tradición de todo hombre [...] La exterioridad ha sido anulada como tal, ha sido cosificada y considerada a “disposición-de” [...] La ética sólo comienza cuando hay Otro, nivel imposible *en* la totalidad.¹⁵²

La ética sólo puede pensarse desde fuera del “yo”. Pensar como lo hizo Heidegger, es pensar y afirmar la existencia, sólo de aquello que podía concebir. Sólo de aquello que estaba dentro de su mundo y que era igual o semejante a éste. Permanecer dentro del “yo”, del “ser” o bien, de la totalidad, es excluir aquello que está fuera de estas esferas, ya sea porque no es útil o porque es imposible pensar en aquello que está fuera de la totalidad. Por lo tanto, la ética, que tiene que ver con los Otros, no puede darse desde el “yo”, sino que comienza cuando hay Otro.

El europeo negó a América latina y excluyó al latinoamericano, así como los griegos excluyeron a los extranjeros, a las mujeres y a los niños. Así como los alemanes asesinaron a los judíos. La tradición occidental ha cuidado celosamente al “ser” y lo ha resguardado de

¹⁵¹ Dussel considera que Nuestra América ocupa una posición particular: es heredera de la tradición cultural occidental y cristiana, pero, al mismo tiempo, se encuentra en una posición de alteridad con respecto a esa totalidad. Barón del Pópulo, Cueva Sola Manuel, Martínez Espínola Victoria, “Alteridad latinoamericana y sujeto-pueblo en la obra temprana de Enrique Dussel”, *Franciscanum*, vol.56, no.158, 2012, p.148 (en <<http://www.scielo.org.co>>, [consultado en marzo 2016.]

¹⁵² Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, p. 125.

todo lo que se considera “no ser”. Durante siglos se nos ha dicho que si no tenemos “tal cosa, no tenemos derecho a aquella otra”; que “si no cumplimos con ciertos bienes o ciertas características, no pertenecemos al ‘ser’ y en consecuencia no somos, se nos maltrata, excluye y olvida porque se nos reduce a nada. Al respecto Dussel menciona:

Se nos dijo que “el ser es, el no-ser” (Parménides) “¡Qué inocente!” o “¡Qué abstracto!” dirían ustedes. No, ¡qué colonizador! El no-ser son los bárbaros, ellos no son. Y como el no-ser no es, pues sólo el ser es, ¿qué pasa entonces? Al Otro se lo pone en el mundo; y el único mundo “que es” es el que tiene el dominio del todo. Para Aristóteles el varón libre de Atenas “es” el hombre; los varones esclavos no son hombres, y la mujer no tiene capacidad plena electiva y el niño está en potencia¹⁵³

Dussel critica la visión Occidental¹⁵⁴ del ser y la califica como excluyente, ya que sólo lo que está dentro de la esfera del “ser” es considerado “Ser”, mientras que lo que está fuera; es decir, el Otro, es reducido a nada. Ahora bien, ¿quién determina las fronteras del “ser” y del “no ser”? para Dussel, las esferas del poder son las que se otorgan el derecho de determinar quienes sí son y quienes no, por lo tanto el colonizador otorga el título de “ser” a aquello que se le parece. A aquello que le es útil. En consecuencia la mujer (considerada siempre inferior que el hombre) y el niño (que está en potencia) son excluidos de la esfera del “ser”.

10.4 EL SISTEMA DEL PROYECTO OPRESOR

Ahora bien, el europeo por sí solo no logró que toda una cultura dudara de su existencia. Ello fue resultado de todo un sistema ideado para someter y manipular al nativo latinoamericano. La tarea principal de dicho sistema fue hacer que el nativo auto negara su cultura (y a sí mismo). Dussel lo explica de la siguiente manera: “El olvido que el padre tuvo por su mujer, es el mismo olvido que el hijo tiene de su ser, olvido del ser de la madre

¹⁵³ *Ibid.*, p.43

¹⁵⁴ “Dussel logra trascender la perspectiva ontológica de corte heideggeriano y aristotélico para, finalmente, instalarse en el discurso de Emmanuel Levinas, de quien apropia la categoría de Autrui (otra persona como otro). El anclaje en Levinas de su discurso ético le permite a Dussel potenciar su crítica contra las estructuras hegemónicas y alienantes desde la reivindicación del dominado excluido.” (Romero Ramírez Ronald, “El concepto de praxis de la liberación en la obra ‘ética de la liberación en la edad de globalización y exclusión, Universidad del Valle, Santiago De Cali, 2013, pp. 116, Disponible en: <<http://enriquedussel.com>>, [consultado 12 marzo 2016.]

en una pedagogía dominadora del padre y el Imperio. La falocracia es uxoricidio, y por ello matricidio; éste, por su parte, es el origen del filicidio o de la dominación pedagógica”¹⁵⁵ Para Dussel, el padre; es decir, el estado dominador, obliga a sus “hijos” (los dominados) a olvidarse de su madre (la cultura). En este sentido, los hijos no sólo olvidan sino que niegan su propia cultura e historia, para cumplir con las órdenes de un padre autoritario y burgués. El dominio del poder se impone al dominio cultural y conlleva la negación de la cultura por parte de los propios gobernados a los que se les oprime y educa para ser marginados y excluidos de su propio hogar o territorio de origen.

Una vez que los individuos han negado sus raíces, sus creencias y su cultura, se ven obligados a pertenecer al mundo del que ahora se sienten fuera de lugar. El sentido de pertenencia e inclusión los obliga a ser parte de algo, incluso a ser parte de aquello que no comprenden. La nueva ideología y la nueva religión, impuesta para dominar, fue irónicamente el refugio que encontró el nativo latinoamericano. Dussel refiere:

[L]os indios, en situación de orfandad, rotos los lazos con sus antiguas culturas, muertos sus dioses tanto como sus ciudades, encuentran un lugar en el mundo [...] Se olvida con frecuencia que pertenecer a la fe católica significaba encontrar un sitio en el Cosmos [...] la huida de los dioses y la muerte de los jefes habían dejado al indígena en una soledad tan completa como difícil de imaginar para un hombre moderno.¹⁵⁶

Dussel ejemplifica, con palabras de Octavio Paz, lo fácil que es conseguir el dominio de toda una cultura, siempre y cuando se destruyan las creencias y las ideologías originales. Siempre y cuando el individuo se halle perdido y sin identidad. La soledad en la que los naturales se encontraban, les impidió comprenderse en una cultura asesinada por el conquistador y los orilló a adoptarse con éste último para sentirse parte de algo.

Una vez que el latinoamericano ha quedado huérfano de cultura y sin identidad, el estado neocolonial lo “adopta” y se inserta dentro del individuo para introducir el nuevo sistema opresor a través de una pedagogía burguesa, la cual sólo veló por los intereses del conquistador y obligó al latinoamericano a servirle a través del ultraje cultural y la

¹⁵⁵ *Ibid.*, *La pedagógica latinoamericana*, Instituto de Estudios Bolivianos (IEB), Bolivia, 2009, p. 16.

¹⁵⁶ Octavio Paz, “El laberinto de la soledad”, p. 92 cit. por: Enrique Dussel, *La pedagógica latinoamericana*, p. 19.

dominación psicológica y mental de los individuos. La nueva pedagogía, que hasta la fecha nos determina, traicionó la identidad latinoamericana, violó los derechos de los “Otros” a ser diferentes y los obligó a ser “lo mismo” a través de los recursos religiosos, económicos, políticos, culturales y mediáticos. En la actualidad, no nos parece extraño concebir la manipulación a través de un sistema pedagógico, cuyo fundamento se encuentra en los ideales del conquistador europeo y las ideologías occidentales. Un sistema que Dussel explica y describe a continuación.

El Estado neocolonial y dependiente de los anglos (sea Inglaterra o Estados Unidos) formula por su parte una pedagógica que traiciona el pasado y domina al pueblo [...] Es el momento pedagógico-burgués en América latina, cuyo ideal técnico-industrial es Estados Unidos y cuya meca cultural es Francia; el proyecto consiste en introyectar en el pueblo una cultura ilustrada (la de la burguesía dependiente, la ley argentina 1420 obligatoria y gratuita, sarmientina) que niegue la cultura popular, la del gaucho Fierro. Se repite la dialéctica de la conquista: violada la madre, dominado el padre a ser un siervo del nuevo sistema, el mestizo criollo, el hijo, el latinoamericano popular [...] Ese huerfanito es acogido en la "escuela" [...] donde es instruido en una cultura extraña, alienante de su tradición popular.¹⁵⁷

El estado neocolonial que a su vez depende del poder del nuevo mundo, crea un sistema de enseñanza con la finalidad de alcanzar los niveles técnico-industriales de Estados Unidos y el nivel de vida Francés, sin embargo se ha olvidado de las necesidades básicas del latinoamericano, así como el sistema de valores y creencias que éste ya poseía. El estado neocolonial se ha aferrado en insertar en el latinoamericano los conocimientos primermundistas, a través de una pedagógica cuyo objetivo se reduce a hacer uso “útil” del indio, en un sistema que no hace más que repetir la fórmula del conquistador¹⁵⁸ (el

¹⁵⁷ Enrique Dussel, *La pedagógica latinoamericana* pp. 21-22

¹⁵⁸ La fórmula del conquistado consiste en reducir toda alteridad a la mismidad. Como menciona Gloria Silvana: “todo totalitarismo oculta un profundo reduccionismo hacia lo Mismo, al que se le contrapone así una Exterioridad compuesta por aquellos individuos ‘no iguales’ en naturaleza [...] por Totalidad Dussel se refiere a un sistema hegemónico en el que una cultura particular es la dominante, o un sector de la sociedad, entonces se puede establecer que entre ellos se da una fraternidad a nivel ontológico, que se expresa en el ámbito de lo público tanto en relaciones de amistad como de enemistad. Es decir, los iguales ante la ley pueden ser *amigos* o *enemigos* pero dentro del ámbito de lo *político*, puesto que se saben hermanos por naturaleza. En cambio, a aquellos que no se los considera iguales, se los categoriza como *enemigos ontológicos*, los enemigos radicales, los excluidos del sistema”. (Elías Gloria Silvana, “El concepto de

conquistador niega la cultura para que el mismo pueblo termine asesinando sus propias creencias y finalmente termine alabando la autoridad del conquistador) para afirmar “lo mismo”.

En el sistema pedagógico neocolonial, así como en la pedagogía moderna, el *hijo-pueblo* es educado para pertenecer al sistema, ya sea afirmándose como “lo mismo” o bien negándose a sí mismo. Ello implica un proyecto pedagógico lleno de violencia y marginación. Un proyecto que no respeta las diferencias y cuyo objetivo es embrutecer al Otro para convertirlo en parte de “lo mismo”. Dussel explica:

*El pro-yecto pedagógico puede ser de dominación . Se trata de la comprensión del ser histórico, concreto, del grupo dominante (sea "centro", clase, padre, preceptor, etc.). En este caso el hijo-pueblo es educado en "lo Mismo" que el sistema ya es. Por ello el pro-yecto pedagógico de dominación siempre es fruto de violencia, de conquista, de represión del Otro como otro.*¹⁵⁹

La dominación pedagógica se incuba dentro de la propia institución educativa; sin embargo, el Estado neocolonial se preocupa y ocupa dentro y fuera de las escuelas, de insertar en los educandos los conocimientos necesarios e indispensables (entre ellos las estrategias de dominación) para preservar su bienestar político y económico. Dussel menciona: “La pedagogía dominadora, en síntesis, es querer que el hijo sea ‘lo mismo’ que los padres. En este caso el hijo queda también reducido a ser un objeto de depósito bancario de la pareja, de la tradición, de la cultura o del ministerio de educación, que es ‘lo mismo’. El hijo dominado es totalizado dentro del sistema.”¹⁶⁰ La pedagogía dominadora reduce al Otro a la mismidad, lo obliga a permanecer dentro del sistema a través de la cultura, la tradición y la educación; de tal forma que cada individuo es totalizado dentro del sistema. La dominación política se promueve y constituye a través del condicionamiento pedagógico (la escuela) y erótico (la institución familiar), imponiendo una actitud de dominio varonil y de sumisión ante el Estado represor.

solidaridad en Enrique Dussel como resistencia a las prácticas egemónicas, *Cuadernos de la facultad de humanidades y ciencias sociales*, Universidad Nacional de Jujuy-Argentina, no.42, 2012, pp.132-133.)

¹⁵⁹ Enrique Dussel, *La pedagógica latinoamericana*, p.73.

¹⁶⁰ *Ibid.*, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, p. 81.

10.5 ALIENACIÓN Y MEDIOS DE ALIENACIÓN: LA PEDAGOGÍA OPRESORA

La pedagogía dominadora logra sus objetivos de alienación por diversas formas de manipulación y represión, ya sea pedagógica, psicológica, política, policial y hasta militar; logrando con ello totalizar al Otro, censurando la racionalización y la coherencia. Generando así una cultura de masas, diseñada para dominar y someter. Dussel refiere:

Alienarlo significa [...] otrificarlo. Alienación, en este caso, no es determinación por pluralización, sino que es no respetar al Otro como otro y totalizarlo en mi mundo, totalizarlo en “lo mismo”. [Asimismo] Entre la alienación de la cultura ilustrada y la autenticidad de la cultura popular como exterioridad se encuentra el fruto amorfo y bastardo de la cultura de masas, de la que participa tanto la élite “cultura” como el pueblo propiamente dicho. Esa cultura de masas es la identidad universal o unívoca donde se ejerce todo el poder de los mecanismos pedagógicos de la ideología racionalmente planificada por los manipuladores de la opinión pública¹⁶¹

Alienar es no respetar al otro en su alteridad, por ello lo totaliza, erradica sus diferencias y busca convertir al “Otro” en “lo mismo”, ignorando sus necesidades, anulando sus creencias y exterminando su identidad. La cultura de masas se encuentra entre la alienación de la cultura ilustrada y la cultura popular, no pertenece en sí a ninguna de éstas, sin embargo es fruto de ambas porque tanto la élite “cultura” como el pueblo con tradiciones contribuyen con los mecanismos pedagógicos de alienación, creando a través de éstos, la identidad universal de los pueblos.

Los mecanismos pedagógicos totalizan a los individuos e insertan por diversos medios, una actitud sumisa para que éste siga los patrones de la cultura imperialista, que no hace más que formar individuos aislados. Los mecanismos pedagógicos censuran la toma de conciencia de los individuos, evitando con ello una rebelión. La cultura de masas es diseñada y controlada por el sistema de producción, el cual, inicia en la familia, continúa con la escolaridad y culmina con la propaganda consumista y los medios de comunicación. El objetivo de dicho sistema pedagógico es controlar a las naciones, favoreciendo la estructura del poder de unos cuantos. Con respecto a lo anterior, Dussel refiere lo siguiente:

¹⁶¹ Enrique Dussel, “Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana, p. 68; *Id.*, “La pedagogía latinoamericana”, p.76.

En un tal pro-yecto pedagógico la nación neocolonial no puede sino imitar, introyectarse y vivir a pie juntillas la cultura imperial como cultura de masas alienadas, bajo el control de la cultura gerencial [...] Es represión pedagógica, psicológica, policial y hasta militar, es una censura de alto grado de racionalización y coherencia, ya que se ejerce en el nivel erótico-familiar y pedagógico político-comercial. Es un "sistema" que se funda en un pro-yecto pedagógico dentro del cual la escolaridad es sólo un momento, pero decisivo [...] La educación dominadora es agresiva, patriarcal, autoritaria; es un filicidio."¹⁶²

La mediación pedagógica (la educación básica, técnica y superior, así como los medios de comunicación) posee un carácter tautológico porque su objetivo es la producción de lo mismo. Éstas técnicas pedagógicas alienan a las masas y las obligan a olvidar la cultura de origen para difundir e imponer el pro-yecto pedagógico proveniente de los imperios (ya sean europeos o estadounidenses) cuya finalidad es el adiestramiento de los individuos que conforman la nación neocolonial, para apropiarse de las tierras y los recursos que éstos poseen.

10.6 INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El sistema educativo es el recurso primario de manipulación. Retoma la línea del conquistador y da por supuesto que el niño carece de conocimientos previos, por lo que la institución escolar se adjudica la obligación de dar toda la cultura al niño. El sistema educativo elimina los subsistemas educativos; es decir, la educación y las tradiciones familiares y culturales. En consecuencia, al educando se le educa para negar sus propias tradiciones y valores familiares, así se le inserta información útil para el sistema pero inservible para las necesidades reales de los educandos. Dussel afirma:

el "sistema educativo escolar" supone que el niño es un ignorante total, tabula rasa (como el quimioterapeuta supone igualmente que el enfermo es un enfermo total: sin defensas propias que habría que potenciar), huérfano, sin ninguna cultura (porque la cultura popular es valorizada como inexistente). La "escuela" se arroga así el deber sublime de dar toda la cultura al niño (como el médico cree darle toda la salud al enfermo). Lo cierto es que con esto elimina los subsistemas educativos, ya que antes era la familia, el viejo del pueblo o barrio, el cura o la tía, los que educaban a los niños. Pero no sólo se eliminan

¹⁶²*Ibid.*, *La pedagógica latinoamericana*, pp. 82-83.

los subsistemas más baratos, reales, perfectamente adaptados a la vida cotidiana del educando, sino que se los critica como sus enemigos.¹⁶³

La institución educativa supone que los niños carecen totalmente de conocimientos y se adjudica el poder de educar y cultivar a los niños sin tomar en cuenta que éste, antes de asistir a la escuela, ha adquirido educación y conocimientos en la institución familiar, o bien, a través de la cultura a la que pertenecen. De esta manera, al eliminarse los subsistemas educativos,¹⁶⁴ se eliminan los conocimientos útiles para los alumnos y por ende para la propia comunidad. No es de extrañar que hoy en día, los niños carecen de sentido de pertenencia, identidad y “valores éticos”. Tomando en cuenta lo anterior, podemos suponer, que la institución educativa escolar, sólo inserta conocimientos útiles para el sistema vigente, ya que al no permitir la reflexión, favorecen la alienación y la domesticación de los individuos.¹⁶⁵

La institución educativa cumple con “educar” al infante según las necesidades de las élites del poder. Para el sistema educativo, lo que es realmente útil para el niño no importa, siempre y cuando este sea funcional para las empresas multinacionales, el imperio y todo aquello que contribuya a la dominación colectiva. En este sentido no es una contradicción del estado, evaluar conocimientos universales y no conocimientos acordes a las necesidades de las diferentes zonas geográficas (entidades urbanas y rurales), así como las etnias culturales. Bajo este sistema tampoco es incoherente favorecer los conocimientos y las carreras técnicas y depreciar las humanidades. El sistema educativo está diseñado para totalizar, para excluir y eliminar al “otro” a través de la manipulación. Dussel explica:

El sistema educativo sigue cumpliendo su finalidad: formar ciudadanos que puedan cumplir honestamente las funciones que la sociedad les asigne en su momento. Fuera de

¹⁶³ *Ibid.*, p.63.

¹⁶⁴ Enrique Dussel indica que los subsistemas educativos, son todos aquellos medios por los que el niño adquiere conocimientos y valores, antes de asistir a la escuela (que es la institución educativa reconocida socialmente). Estos subsistemas educativos pueden ser la familia y la cultura.

¹⁶⁵ El pensamiento dusseliano se caracteriza por la trayectoria de la metafísica al marxismo, y se corresponde con los primeros años del exilio del autor en México. Esta etapa se caracteriza por la radicalización de su crítica a la cultura occidental y al capitalismo, al ser interpretados como las causas del empobrecimiento de la población de Latinoamérica. (Barón del Pópulo, Cueva Sola Manuel, Martínez Espínola Victoria, “Alteridad latinoamericana y sujeto-pueblo en la obra temprana de Enrique Dussel”, *Franciscanum*, vol.56, no.158, 2012, p.143 (<<http://www.scielo.org.co>>, [consultado en marzo 2016.]

esto nada es digno de ser aprendido [...] La "escolaridad" tal como hoy se ha instrumentado en toda la "periferia" (excepto China) no es sino el modo como se aliena al hijo del pueblo para condicionarlo [...] en el ethos de la sociedad que va siendo constituida por las empresas multinacionales, el imperialismo del dinero y la violenta competencia a muerte. En América latina la "desescolarización" es una exigencia de revisión total del "sistema educativo".¹⁶⁶

El sistema educativo no se preocupa del desarrollo humano y cultural de los educandos, al contrario, su objetivo fundamental es que los educandos reciban los conocimientos adecuados para responder a las necesidades que la sociedad les impone, cualquier otra cosa que se encuentre fuera del plan político y económico, se encuentra fuera del sistema y, por lo tanto carece de importancia. La "escolaridad" es la base del sistema opresor; aliena y condiciona a los individuos a actuar según los intereses de las empresas multinacionales. El imperialismo, el dinero y las competencias, traen consigo la división y el clasicismo social así como la exclusión y el individualismo. Por todo lo anterior, es importante exigir la revisión del "sistema educativo" y si es preciso (que lo es) promover y luchar por la desescolarización.¹⁶⁷

10.7 MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Si bien "la escuela" es la base del sistema pedagógico opresor, éste no es suficiente para darle continuidad al proyecto de dicho sistema. La alienación continúa por diversas formas, por ejemplo el trabajo alienante, el consumismo o el machismo son sin duda, formas de sometimiento y manipulación, sin embargo ellas nos serían posibles sin los medios de comunicación que se encargan de transmitir los ideales de las élites y así imponer actitudes y necesidades que sólo son útiles al sistema. Los medios de comunicación son los medios más efectivos para el control y la dominación de las masas. A lo anterior Dussel comenta:

¹⁶⁶ Enrique Dussel, *La pedagogía latinoamericana*, pp. 64-65.

¹⁶⁷ El proyecto de liberación dusseliano permitirá pensar la compleja "cuestión de la construcción del orden nuevo por medio de una praxis no sólo de des-totalización sino, esencialmente, de producción o construcción (no ya destrucción) política concreta, donde el nivel estratégico viene a fundar lo táctico" (Dussel Enrique, *Para una ética de la liberación latinoamericana*, IV. Ed. Universidad SantoTomas, Bogotá. P.34). En este sentido se utiliza el término "desescolarización" como la destrucción de la escolarización vigente y la construcción de un nuevo sistema educativo.

[D]esde la puerta de la casa hacia afuera, está el mundo, y ese mundo penetra en la casa a través de los medios de comunicación (televisión, radio, revistas, etc” [Asimismo] Hoy, la ontología pedagógica burguesa-imperial no enseña sólo por las escuelas, por las universidades, sino que lo hace sutil e ideológicamente por medio de la comunicación masiva. Nuestros niños son educados a través del Pato Donald, de las películas de cow-boys, de las historietas como Súperman o Batman. En ellas nuestras nuevas generaciones aprenden que el valor supremo se mide en dólares, que la única maldad es el arrebatarse la propiedad privada, que la manera de restablecer el "orden" violado por el "bandido" es la violencia irracional del "muchacho"¹⁶⁸

Los medios de comunicación son la herramienta más eficaz para darle continuidad al proyecto opresor. A través de estos, el exterior entra a los hogares y a las mentes de cada una de las personas. Por mencionar un ejemplo, el mundo hecho por y para el varón es transmitido por ellos y el mensaje le llega a la mujer de distintas maneras, al grado de hacerla sentir frustrada e impotente ante el mundo. Los medios de comunicación han sido fieles aliados del sistema de dominación, y de la acumulación de riquezas de unos cuantos. por lo que no sólo se debe erradicar el sistema educativo burgués, sino también, hacerle frente a los medios de comunicación masiva que no hacen más que manipular y transmitir valores materiales y monetarios y no valores éticos. Por todo lo anterior, es urgente desarrollar un aparato crítico en los individuos, con el fin de evitar la manipulación y el sometimiento de las masas. Cabe mencionar que los medios de comunicación también difunden el miedo y el peligro que traería consigo un movimiento social. No es novedoso suponer que caricaturas como el “Pato Donald” o Batman, estimulan en nuestros niños el deseo por el dinero y la fascinación por la violencia, además de mandar el claro mensaje de que el único medio para lograr el orden es la violencia. De esta manera se “educa” al niño a regirse bajo un sistema de dominación.

10.8 COTIDIANIDAD

Los niños crecen bajo la tutela de su dominador y el resultado son adultos alienados, que creen velar por sus propios intereses. Que creen consumir sólo lo que necesitan. Que creen desarrollar los conocimientos que les son útiles y que creen trabajar para sí y no para otro;

¹⁶⁸ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, p. 90 *id.*, *La pedagogía latinoamericana*, p.38.

sin embargo sus acciones cotidianas sólo contribuyen a su propia dominación. Los niños están condicionados por el fundamento opresor, son y serán lo que el sistema quiere que sean y los medios, para lograrlo, impedirán que este se cuestione sus acciones. Al respecto, Dussel refiere:

Gateando podrá encender el televisor; caminando transpondrá la puerta de la casa y se internará en caminos (el mundo del transporte), el campo, el barrio, la ciudad. A sus manos llegarán objetos, impresiones a sus ojos, ruidos a sus oídos de la sociedad opulenta, pueblo subdesarrollado u oprimido. Creciendo superará el edipo identificándose con el padre. Así llegará al fin a manos de la "escuela", la institución pedagógica política. Desde la casa (la erótica pedagógica) hasta la escuela y los medios de comunicación (la política pedagógica), las costumbres (el *ethos*) y las instituciones (el Estado) han ido formando y al mismo tiempo apresando al niño.¹⁶⁹

El niño, desde que nace, está dentro de un proceso pedagógico, el primer acercamiento pedagógico se realiza a través de la madre, o bien, de la institución familiar, en donde, y según su desarrollo, va alejándose del núcleo materno-familiar, para adentrarse a las instituciones educativas: la escuela. Ahí se adiestrará para formar parte de un sistema dominador: La política pedagógica, el Estado y el *ethos*.¹⁷⁰ Ello demuestra cómo el niño ha sido "apresado" desde que nace hasta su juventud.

Absorbiendo conocimientos que sólo favorecen a la estirpe y al Estado neocolonial, el niño crece sin cuestionar su sistema, vive el día a día siguiendo los patrones que su dominador le impone. De esta manera, los individuos viven en una cotidianidad que no se cuestionan. En el día a día impuesto. Los individuos estudian, trabajan y consumen para el opresor y no para sí mismos. Cada día los individuos se adaptan a vivir en una sociedad que les es ajena y que en lugar de beneficiarlos y protegerlos; los perjudica, excluye, margina y esclaviza. Diariamente, los individuos buscan pertenecer a la totalidad; sin darse cuenta se niegan a sí mismos. Para escapar del sistema pedagógico es necesario pensar y cuestionar el orden establecido: la cotidianidad. Dussel explica:

¹⁶⁹ *Ibid.*, *La pedagogía latinoamericana*, p.60

¹⁷⁰ En la búsqueda de un tránsito de lo abstracto a lo concreto se encuentra el *éthos*, en términos de la concepción griega, como tradición o cultura ancestral. (Alberto Padilla Arias, "Enrique Dussel: Una aproximación a su pensamiento, *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, no.Esp; 2010/Año11, UAM-Xochimilco, p. 188.)

El pensar es algo que surge desde la cotidianidad [...] En el día en que alguien comienza a pensar lo que antes aceptaba al igual que todos con la seguridad más absoluta, en ese día se produce la ruptura a la cotidianidad [...] Mientras alguien está en la cotidianidad no está “separado”, no tiene criterio, ni juzga. En cabio en la crisis, al separarse, desde la trascendencia, desde esa superación del horizonte, se vuelve sobre la cotidianidad para emitir un juicio. Esta crisis de la que hablamos es existencial, en el sentido de que es una crisis cotidiana, una crisis de vida para quien la experimenta, una ruptura en su vida. Nadie puede pensar si no se con-vierte de la cotidianidad al pensar, lo cual significa sufrimiento, ruptura de cantidad de hábitos. Con-versión a una nueva vida.¹⁷¹

Permanecer en la cotidianidad es vivir en automático, sin pensar lo que se hace ni mucho menos el “por qué” se hace; por ello, Dussel menciona que un proyecto de trascendencia¹⁷² es inconcebible dentro de la cotidianidad, puesto que la cotidianidad es inmóvil y por tanto intrascendente. Para emitir nuevos juicios es necesario separarse de la cotidianidad, cuestionar y padecer la realidad; ello implica una ruptura de la vida y por tanto crisis y destrucción, pero todo ello trae consigo la ruptura de los hábitos y la construcción de un nuevo sistema. Pensar, no es lo mismo que vivir en la cotidianidad y actuar por costumbre o de manera automática, sino todo lo contrario. Comenzar a pensar sobre lo que está dado y determinado, rompe el sistema establecido.

11 LIBERACIÓN PEDAGÓGICA: LA RUPTURA DE LA COTIDIANIDAD

Mientras un individuo viva sin pensar no podrá romper con el sistema que lo mantiene determinado a ser lo que ahora es. Romper con la cotidianidad es cuestionar, es ir más allá de lo establecido (la totalidad) y mirar al Otro como Otro, aceptando sus diferencias. Dussel

¹⁷¹ Enrique Dussel, *Introducción a la filosofía de la liberación*, pp.117-118.

¹⁷² De algún modo al referir la praxis, es situarse en el contexto mismo de la trascendencia. George González explica: “Se podría afirmar entonces que el obrar humano es el modo de “ex”-“sistir” de la existencia; el modo como el hombre “ex” “siste”, será denominado por Dussel, praxis; y no tiene otro modo; es el modo esencial de ser actualmente como hombre en su mundo [...] Todo esto exige de algún modo ir a la raíz misma de la praxis, la cual se encuentra en la proximidad metafísica, y por lo tanto, es el inicio de la responsabilidad por el Otro, la proximidad metafísica se cumple inequívocamente, realmente, ante el rostro del oprimido, del pobre, el que es exterior a todo sistema, clama justicia, provoca la libertad, invoca servicio [...] En esta proximidad, en el acercarse al Otro, está el proyecto del hombre, el proyecto verdaderamente liberador y humano [...] se funda en el poder ser emplazado en la facticidad es la misma trascendencia en el mundo desde la previa trascendencia del proyecto; es actualidad que permite advenir el poder ser en una de sus posibilidades.” (González González George, “La filosofía de la liberación de Enrique Dussel en ‘para una Ética de la Liberación Latinoamericana’”, *A parte rei. Revista de filosofía*, no. 49, Enero 2007, p. 9, Disponible en: <<http://serbal.pntic.mec.es>>, [Consultado en 13 abril 2016.])

menciona: “El mal es la determinación y permanecer en la determinación es fijar el mal. ¿Cómo hacemos para liberarnos del mal? “des-determinado”, poniendo la propiedad en común y permitiendo, no que cada uno se la apropie, sino que la posea el género humano en cuanto tal, en cuanto totalidad indeterminada.”¹⁷³ Determinar a Otro es poseer lo que el otro es en sí mismo. Poseerlo y totalizarlo en un sentido amplio y contundente, generando exclusión y desigualdad, por lo tanto, hacer el mal es determinar al Otro a la mismidad. Hacer el mal, no sólo es apropiarse y no dejar ser al Otro, sino también es permanecer en la mismidad. Por lo tanto para hacer el bien, es necesario des-determinar al Otro, reconociéndolo y respetándolo por y pese a sus diferencias.

Cuando los individuos viven dentro de la cotidianidad sin cuestionarla, aceptan las condiciones a la que la totalidad los determina y, esperando el reconocimiento dentro de ésta, se desviven por pertenecer a ella sin darse cuenta que al mismo tiempo se están negando a sí mismos. Ello los lleva a aceptar condiciones de marginación y exclusión que posteriormente los hace afirmar “no soy” y “no valgo nada”. El individuo logra escapar de la pedagogía dominadora cuando se cuestiona la cotidianidad en la que vive. Cuando piensa el fundamento que determina su “aquí y ahora”. Cuando sobrepasa las fronteras de la totalidad y comienza una lógica de la alteridad: Al respecto, Dussel explica:

[E]l Otro por más que sea dominado, esclavo [...] en algún momento logra escapar de la pedagogía que le dice que él sólo es esclavo “por naturaleza”. Como decía Martín Fierro: “en mi ignorancia sé que nada valgo” si él dice que nada vale todo está perfecto para el sistema; mientras se crea nada la totalidad funciona muy bien. Pero un día Fierro se rasca la cabeza y dice “No vaya a ser que valga algo...” Ese día, comienza la “lógica de la alteridad”, pues comienza a dudar de que no vale, en el fondo, ya quiere salirse de la totalidad, para irrumpir en un orden donde él sea respetado como otro.¹⁷⁴

Mientras el “Otro” (es decir; los esclavo, los marginados, las mujeres, los niños, y todos aquellos que por disposición de las esferas dominadoras hayan sido reducidos a nada), se consideren “nada”; seguirá vigente el sistema dominador. Dirá Dussel que el primer paso para combatir al sistema dominador, es comenzar a cuestionar la propia totalidad.

¹⁷³ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, p.68.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 44.

Comenzar a cuestionar la pedagogía de la totalidad, pedagogía que le insertó al Otro, el código: “no valgo nada”. Sólo hasta ese momento, dirá Dussel, nacerá la lógica de la alteridad, que llevará al Otro (al excluido) a cuestionar su valor dentro del sistema.

11.1 LA LÓGICA DE LA ALTERIDAD Y EL “CARA- A –CARA”

La lógica de la alteridad¹⁷⁵ comienza con el reconocimiento del “Otro”; es decir, a partir de las diferencias de “Otro” que se hacen evidentes en la relación cara-a-cara. Dussel explica que el cara-a-cara es el primero encuentro con el Otro como Otro y no como lo que el sistema le impone. En ese sentido, la Lógica de la alteridad, se opone a la pedagogía de la totalidad que no hace más que reducir lo “Otro” a la nada, y “lo mismo”: a la totalidad. Dussel explica:

Esta lógica comienza por el cara-a-cara; el reconocimiento del Otro mueve de un modo muy distinto al que de esta manera acepta al Otro como Otro . Solamente de este nivel puede decirse que hay la paz, que hay el amor, y, por lo tanto, que se instaura la historia. Cara-a-cara significa enfrentarse al Otro como otro; sin embargo el Otro como otro es siempre, y al mismo tiempo, parte de un sistema pero como oprimido.¹⁷⁶

El cara-a-cara significa enfrentarse al Otro no como uno que es igual a mí, sino reconocerlo a partir de sus diferencias, a partir de alteridad. La lógica de la alteridad se opone a la pedagogía de la totalidad. La primera reconoce en el cara-a-cara las diferencias y encuentra significado en ellas por sí mismas. La segunda comprende al otro a partir de los límites de la totalidad. Es decir a partir de la mismidad. Para la totalidad, el todo se reduce a lo mismo y lo que está fuera de ella es reducido a nada. Lo que trae consigo exclusión, marginación y

¹⁷⁵ Dussel emprende una revisión crítica de los fundamentos del pensar filosófico, desde el pensamiento helenístico hasta la filosofía moderna. Advierte que el método sub-yacente a las distintas manifestaciones históricas de este pensar ha sido dialéctico, entendiendo por dialéctica la lógica que aprisiona (contiene, encierra) el sentido de las reflexiones en una lógica de la totalidad, donde existen las contradicciones entre polos diferentes, pero sin dejar lugar a una instancia exterior que pueda cuestionarla Barón del Pópulo y Cuevas Sola manuel, explica que: “Frente a este método de pensamiento, nuestro autor propone el método analéctico, concebido por él como un momento antropológico que inaugura un nuevo ámbito para el pensar filosófico y ético [...] Dussel piensa, entonces, en términos de lo diverso, externo e irreductible como fundamento de un pensar liberador. Si lo distinto es un «polo de libertad» una de las claves del proceso de liberación se encuentra en la capacidad de contemplar esa exterioridad y escucharla.” (Barón del Pópulo, Cueva Sola Manuel, Martínez Espínola Victoria, “Alteridad latinoamericana y sujeto-pueblo en la obra temprana de Enrique Dussel”, *Franciscanum*, vol.56, no.158, 2012, p.156, Disponible en: <<http://www.scielo.org.co>>, [consultado 12 marzo 2016.]

¹⁷⁶ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, p.45.

desigualdad. Por ello, para erradicar lo anterior, es necesario guiarse por la lógica de la alteridad.

11.2 PEDAGÓGICA ANALÉCTICA

La lógica de la alteridad es salir de la totalidad a través del reconocimiento del Otro como Otro. Para romper con el sistema vigente es indispensable diseñar una pedagógica que se oponga al sistema pedagógico vigente, el cual busca censurar el pensamiento crítico, el razonamiento y la toma de conciencia de la realidad que los individuos viven día a día. Salir de la totalidad requiere salir del ser. Salir de la pedagogía establecida y crear una pedagógica del cara-a-cara, es cultivar un pensamiento metafísico que va de la totalidad a la alteridad; es decir, de la comprensión de sí mismo a la interpretación de “otro” como “Otro”, en una relación analéctica. Dussel explica:

La pedagógica es esencialmente la bipolaridad meta-física del cara-a-cara del que es anterior al Otro, pero como ante el que les es posterior siempre. Ese ir pasando de exterioridad en exterioridad, de totalidad a alteridad, discontinuamente, como por saltos, hace de la especie humana una especie analógica: una especie histórica, no meramente ex-volutiva y dialéctica, sino propiamente dis-volutiva y analéctica.¹⁷⁷

Para Dussel, la pedagógica es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico-paciente, etc, yendo siempre de exterioridad a exterioridad. Implica salir del “yo” o de la confortable esfera de la totalidad o de lo cotidiano para reconocer y conocer al Otro por su alteridad. La pedagógica no es una dialéctica sino una analéctica, puesto que nos obliga a ir más allá de “ser” vigente para comprender al Otro según su proceso y desenvolvimiento. En la analéctica interpreto al Otro desde lo Otro, a partir de lo que pronuncie y conforme se vaya descubriendo.

La pedagógica descubre al otro en una interacción cara-a-cara, por lo que los conocimientos o enseñanzas se adquieren a partir de la convivencia con el “otro”. En este sentido la pedagógica piensa la relación cara-a-cara del discípulo y el maestro sin importar la disciplina que se pretenda enseñar o recibir. Dussel explica:

¹⁷⁷ *Ibid.*, *La pedagogía Latinoamericana*, pp. 43-44.

La pedagógica no debe confundírsela con la pedagogía. Esta última es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje. La pedagógica, en cambio, es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo no filósofo, político-ciudadano, etc. Es decir, lo pedagógico en este caso tiene una amplia significación de todo tipo de "disciplina" (lo que se recibe de otro) en oposición a "invención" (lo que se descubre por sí mismo)¹⁷⁸

La pedagógica piensa la relación cara-a-cara del que enseña y el que recibe dicha enseñanza. Ello implica que la pedagógica en sí no es una imposición de conocimientos o enseñanzas, sino una interacción constante, en la que ambas partes se descubren para comprenderse durante dicha relación. La pedagogía en cambio, sólo se encarga de evaluar el aprendizaje y diseñar métodos de enseñanza sin tomar en cuenta la relación del cara-a-cara. La meta de la pedagogía es evaluar los resultados positivos del aprendizaje de los conocimientos que se desean imponer, pero no de los conocimientos útiles para cada individuo.

11.3 EL ROSTRO Y EL MÉTODO ANALÉCTICO

La experiencia del cara-a-cara es una experiencia analéctica,¹⁷⁹ en el sentido de que ésta sobrepasa la comprensión ontológica y va más allá de la totalidad y la comprensión de los sujetos. Cada que miramos un rostro reconocemos los límites de nuestro mundo, es decir; la capacidad de mirar a Otro como Otro y no como Otro igual a mí. En este sentido la comunicación que se tiene al mirar un "rostro" es una relación igualmente analéctica, ya que es un ir y venir. Un salir del "yo" para mirar el rostro de Otro que me cuestiona, interpela y rompe con mi cotidianidad. Dussel explica:

El rostro del Otro, el rostro de cualquier hombre es algo que nos deja y nos da siempre qué pensar [...] cuando uno ve el ojo de alguien, de otra persona, cuando lo mira, puede que lo vea como ojo, pero puede ocurrir también que lo vea como un ojo que, a su vez, lo mira a uno y, entonces, uno está allí en el va y viene: ve y es visto. Y bien, eso es

¹⁷⁸ *Ibid.*, p.11.

¹⁷⁹ George González menciona: "Fundamentalmente, el pensamiento dialéctico sostiene que tanto el pensar como el ser, o el conocimiento y la realidad, que son lo mismo, son movimientos hacia un punto final, el absoluto, que no es meramente el término, sino el todo o el conjunto [...] Es entonces que [con Dussel] a partir de la alteridad que surge un nuevo pensar que ya no va a ser dialéctico sino analéctico, y poco a poco, se va internando cada uno en lo desconocido para la filosofía moderna, para la filosofía europea presente. Instaurando una antropología latinoamericana." (González, González George, *op.cit.*, pp. 2-3.)

justamente el hecho de que el rostro de alguien no es meramente una cosa, sino que es algo muy distinto en su estatuto y que pone en cuestión la totalidad de lo que nos acontece.¹⁸⁰

La totalidad del mundo es puesta en cuestión cuando miramos el rostro de alguien que nos mira. El encuentro de dos hombres que se miran es un diálogo, es un ir y venir. Dirá Dussel, que alguien puede sólo ver un ojo como ojo, pero este ojo obtiene significado cuando mira a aquel otro que lo mira. Este encuentro de miradas, este diálogo permite cuestionar la cotidianeidad del mundo que se habita y en consecuencia, salir del “ser”.

El encuentro con el “Otro” es la ruptura de la totalidad porque implica la salida del “ser”; por ello, explica Dussel, es una crisis del “ser” y una relación ana-léctica, Dussel explica: “el Otro es originariamente dis-tinto y su palabra es ana-lógica, en el sentido de que su *lógos* irrumpe interpelante desde más allá de mi comprensión; viene a mi encuentro.”¹⁸¹ El Otro es distinto (no diferente)¹⁸² y por ello resulta inútil intentar comprender al Otro a partir del “yo”. El Otro es y ha sido originalmente distinto, por lo que su palabra interpela e irrumpe la esfera de la totalidad; es decir su palabra es *ana-lógica* porque va más allá del *lógos* del que interpreta, Así, el acceso al Otro requiere de la ruptura del *logos* de “yo”, para comprender al *logos* del “Otro”, en un acercamiento *ana-lógico*.

Ya que el Otro nunca ha pertenecido a la totalidad, no puede ser comprendido a partir de la mismidad o de la diferencia puesto que ambas son categorías de la totalidad. El “otro” sólo puede ser comprendido como “Otro” y ello requerirá de un método analéctico que surja desde “el Otro” y no desde el “yo”. Lo anterior implica salir del “yo” y respetar al otro como otro para revelarlo conforme éste vaya descubriéndose a sí mismo. Dussel explica:

El método ana-léctico surge *desde* el Otro y avanza dialécticamente; hay una discontinuidad que surge de la libertad del Otro. Este método, tiene en cuenta la palabra del Otro como otro, implementa dialécticamente todas las mediaciones necesarias para responder a esa palabra, se compromete por la fe en la palabra histórica y de todos esos

¹⁸⁰ Enrique Dussel, *La pedagógica Latinoamericana*, p. 34.

¹⁸¹ *Ibid.*, *Introducción a la filosofía de la liberación*, p.126.

¹⁸² Dussel considera que estando fuera de la totalidad no se puede hablar de “igual” o “diferente”, ya que estas dos, son categorías de la totalidad. Dussel utilizará el término “Distinto” ya que es una cualidad ajena a la totalidad.

pasos esperando el día lejano en que pueda vivir con el Otro y pensar su palabra, es el método ana-léctico. Método de liberación, pedagógica analéctica de liberación.¹⁸³

El “otro” es el punto de apoyo para el conocimiento. Se avanza en la medida en que el Otro avance para poder responder; ello quiere decir que la palabra del Otro se toma en cuenta, se interpreta y se clarifica según sea pronunciada por el Otro. La capacidad de escuchar y pensar la palabra de Otro es comprenderlo a partir de su propia historia. A este modo de interpretación, Dussel le llamará *método analéctico*, porque va más allá de la comprensión del “yo” sujeto de la totalidad.

11.4 PEDAGÓGICA LIBERADORA Y EL MAESTRO LIBERADOR

Para superar la Pedagógica Opresora, es necesario ir más allá del “ser” pedagógico existente (el cual no educa sino que aliena) y por ello el proyecto pedagógico tiene que ser meta-físico y liberador. Para poder salir y/o cuestionar la totalidad, es necesario pensar la cotidianidad; es decir, el “aquí y ahora”. Ahora bien, ya que la liberación pedagógica se logra a partir de una pedagógica que cuestiona y problematiza la totalidad (“lo mismo”) para tener acceder a la alteridad (“El otro”), es indispensable una pedagógica analéctica que destruya el sistema vigente. Que termine de una vez por todas con la educación autoritaria y promueva una educación de escucha activa, que respete las diferencias y responda a la interpelación de los educandos con la finalidad de servir y no de imponer; fomentando con ello una actitud ética y una conciencia moral. Dussel refiere: “La pedagógica se juega esencialmente, en efecto, en la bipolaridad palabra-oído, interpelación escucha, acogimiento de la Alteridad para servir al Otro como otro [...] El saber escuchar la voz del Otro le hemos llamado la ‘conciencia moral.’”¹⁸⁴ La pedagógica es un enfrentamiento cara-a-cara, en el que a través de la palabra-oído, se acoge al Otro por su alteridad y no por la imposición de la mismidad. La alteridad entonces, es un servir y respetar al Otro como Otro. Saber escucharlo, interpretarlo y responderle es el camino hacia una *conciencia moral*.

¹⁸³ Enrique Dussel, *Introducción a la filosofía de la libertad*, p.128.

¹⁸⁴ *Ibid.*, *La pedagógica latinoamericana*, pp. 48-49.

La pedagógica liberadora debe ser una pedagógica analéctica, donde el maestro respete al otro como otro, conviva y observe las necesidades de sus alumnos sin mostrarse como autoridad y sin imponer conocimientos. El maestro, siendo un “otro” distinto, debe aprender lo que sus alumnos son, con la finalidad de guiarlos críticamente y enseñarles lo que necesitan aprender de acuerdo a sus necesidades. El maestro que se reconoce como “otro” y que a su vez reconoce a sus discípulos como “dis-tintos a él” es un liberador de la totalidad y por ende un transformador del sistema a través de una pedagógica de la liberación. Dussel menciona al respecto:

El maestro no es un preceptor aséptico, identificado con los dioses o la naturaleza. El maestro es un tal, de un sexo, una edad determinada, un pueblo y Estado, una nación, una clase social, una época de la humanidad, con sus doctrinas y teorías [...] No tiene entonces derecho a presentarse ante el discípulo como si tuviera todos los derechos, y especialmente el derecho sin límite de hacerse obedecer [asimismo]. El maestro liberador primero aprende lo que el discípulo es y luego le dice críticamente cómo debe ser; tratar de que no se piense a sí mismo como “centro”, sino de que sea otro que el “centro” para crear un nuevo mundo, donde la cultura sea plena y no necesariamente imitativa. Esta es una pedagogía de la liberación como la que sostiene Paulo Freire y algunos otros pedagogos latinoamericanos.¹⁸⁵

El maestro no puede considerarse una autoridad frente al alumno, sino un ente más, que posee una historia, que pertenece a una cultura, a un país, a una nación, a una clase social, etc. y que tiene creencias, ideologías y teorías propias. Así como el maestro no es un ente vacío, tampoco el alumno lo es, por lo tanto no puede hacerse obedecer como si fuese una autoridad divina e incuestionable. El maestro liberador,¹⁸⁶ primero va a su contexto, comprende lo que sus alumnos son y lo que la realidad actual les demanda para poder decirles, críticamente, lo que deben ser y como deben comportarse. El docente liberador sale del ser, y enseña con una base periférica, dejando que sus alumnos expresen y le

¹⁸⁵ *Ibid*, *La pedagógica latinoamericana*, p.44; Id., *Introducción a un filosofía de la liberación latinoamericana*, p. 94.

¹⁸⁶ Es imposible la educación sin que el educando se eduque a sí mismo en el proceso de su liberación; por ello, cambian sus propósitos pedagógicos [...] el educador le aporta el descubrimiento de su condición de víctima. [...] La importancia del educador consiste en que aporta mayor criticidad al enseñar a interpretar la realidad objetiva críticamente. (Padilla Arias Alberto, *op. cit.*, p. 199.)

muestren las necesidades urgentes a resolverse. Ello produce un nuevo mundo, una comunidad con un fin liberador.

En la pedagógica el maestro se pone cara-a-cara con sus discípulos, los escucha pacientemente y los va descubriendo conforme éstos vayan pronunciándose. El maestro liberador escucha las necesidades y demandas de los discípulos, partiendo toda enseñanza desde la exterioridad y no desde el “yo” absoluto. El maestro liberador rompe con el sistema vigente, destruye el proyecto alienante y construye un proyecto liberador a partir del servicio al “otro” y no a partir de la alienación y la domesticación de los alumnos. Dussel afirma:

Escuchar la voz del niño-discípulo, el Otro en la indigencia, es el deber primero del maestro. El Otro de la pedagógica, el niño-discípulo en primer lugar, en su posición real, normal o ana-edípica, dice lo que necesita en su exterioridad, aquello a lo que tiene derecho por sobre los derechos que le asigna el sistema, aquello que es como su biografía, sus proyectos, sus esperanzas, sus anhelos. Saber escuchar al discípulo es poder ser maestro; es saber inclinarse ante lo nuevo; es tener el tema mismo del discurso propiamente pedagógico. El maestro no hablará ni acerca de los dioses preestablecidos ni sobre la naturaleza (que de hecho es la cultura opresora del preceptor rousseauiano) que antecede al alumno. El auténtico maestro primero escuchará la palabra objetante, provocante, interpelante, aun insolente del que quiere ser Otro. Sólo el que escucha en la paciencia, en el amor-de-justicia, es la esperanza del Otro como liberado, en la fe de su palabra. Sólo él podrá ser maestro.¹⁸⁷

La paciencia y el amor son rasgos característicos del maestro que enseña para liberar y no para alienar. Escuchar e interpretar al Otro, ya sea al niño, al joven o al pueblo; así como tener la paciencia de interpretarlo, de aprender conforme se vaya descubriendo en la palabra, aceptar su interpelación y comprender su insolencia por querer seguir siendo Otro y no lo que se le impone, es el saber primero del maestro. El niño-discípulo, así como el indigente y el excluido, dicen lo que necesitan desde su exterioridad, reclaman sus derechos e interpelan al hombre del centro con el fin de exigir mejores condiciones mediante el cuestionamiento de su mundo. La pedagógica será liberadora siempre y cuando voltee la

¹⁸⁷ Enrique Dussel, *La pedagógica latinoamericana*, p. 50

mirada hacia la exterioridad y comprendiendo la necesidad del Otro en su Otredad pueda guiarlo hacia la liberación.

11.5 EL PAPEL DE LA FILOSOFÍA Y EL FILÓSOFO EN EL PROCESO DE LIBERACIÓN

Ahora bien, ¿cuál es la tarea de la filosofía y cuál es el papel de los filósofos frente a la liberación pedagógica? En páginas anteriores se dejó claro que el pro-yecto define al hombre o a la mujer, de acuerdo a lo que éste hace de sí y sus deseos a futuro, en este sentido la meta pedagógica del proyecto opresor es negar al hijo-pueblo, insertándole conocimientos y actitudes primermundistas con la finalidad de depositar conocimientos que lo “ayuden” a pertenecer a “lo mismo” sin cuestionar nada. Dussel menciona que la ontología pedagógica opresora es reducir lo Otro a la nada, por lo tanto ir más allá de “lo mismo” es superar dicha ontología. Dussel explica:

La ontología pedagógica es dominación porque el hijo-discípulo es considerado como un ente en el cual hay que depositar conocimientos, actitudes, "lo Mismo" que es el maestro o preceptor. Esa dominación incluye al hijo dentro de la Totalidad: se lo aliena. En este caso el hijo-discípulo es lo educable (...) es un adulto formado, informado, constituido según el fundamento o pro-yecto pedagógico: "lo Mismo" que el padre, maestro, sistema ya es. La superación de la ontología significa abrirse a un ámbito más allá del "ser" pedagógico imperante, vigente, pre-existente. Se trata de una meta-física.¹⁸⁸

Dussel explica que la ontología pedagógica es un pro-yecto encaminado a manipular y alienar a las masas con la finalidad de incluir al hijo- discípulo, dentro de la totalidad; por ello se le considera una pedagogía de dominación. Ahora bien, si el objetivo de la pedagogía opresora está encaminado a manipular y alienar a las masas con la finalidad de incluir al educando dentro de la totalidad, entonces se debe crear una pedagogía liberadora, cuyo proyecto esté encaminado a salir de la totalidad a través de una lógica de la alteridad. Es decir, reconociendo al Otro como Otro y respetándolo por sus diferencias.

El pensamiento filosófico será el medio por el cual se logre dicha liberación. Asimismo, si el objetivo es liberarse del “ser” que durante años se ha cultivado, entonces, el fundamento

¹⁸⁸ *Ibid.*, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, p. 41.

de dicha pedagógica será una “filosofía de la liberación”,¹⁸⁹ una filosofía que no parta del “ser” ni de lo ya establecido, sino que des-determine a los individuos. Para “des-determinar” al Otro, es necesario erradicar las teorías filosóficas sobre el cuidado del ser y la totalidad. Es necesaria la ruptura de la totalidad para poder pensarla críticamente y lograr ver al Otro. Ese Otro que sufre, que carece y al cual se le excluye día con día. No podemos hablar de una liberación pedagógica sin cuestionar el fundamento y ello sólo puede hacerse a través de un pensamiento filosófico que cuestione los límites de la totalidad. Que cuestione al “ser” y a la propia cotidianidad.

Si el pensar quiere ser un pensar crítico de la totalidad: ¿cómo pensar críticamente si no saliendo de ella? Pero si salgo, me quedo a la intemperie. Solamente muriendo a la cotidianidad del mundo es que acontece el pensar filosófico. El que no renuncia a la totalidad no puede ser filósofo. El que se guarece en la seguridad de la totalidad está muerto y no puede pensar. Lo único que puede hacer es memorizar “lo mismo” y repetirlo. Aquí de pronto se nos vuelven inútiles todos los esquemas y nos damos cuenta de que el pobre es la realidad a ser pensada [...] La filosofía de la liberación sería así la auténtica “filosofía de la miseria”, la que tiene por tema al pobre, al oprimido, al no-ser “más allá de lo mismo.”¹⁹⁰

Nuestra tarea como filósofos, es analizar y resolver cuál es el origen de la realidad que se vive día a día y hallar soluciones frente a las problemáticas presentadas. Basta ya de una filosofía de academia; basta ya de una filosofía excluyente que sólo sirve para justificar la miseria, la marginación y el maltrato. Vayamos más allá de la totalidad de nuestro mundo, vayamos más allá del “ser” y hagamos algo, primero por nuestra comunidad, después por nuestro país y posteriormente por el mundo. Hagamos pues una filosofía de la liberación, una filosofía que hable del pobre, del marginado, del niño, de excluido. Una filosofía que se

¹⁸⁹ “La filosofía de la liberación es un horizonte de reflexión que permite entender y comprender las diversas relaciones, grados y niveles que implica la liberación, no solo para el contexto latinoamericano sino también para la realidad tercermundista de nuestro planeta porque surge en un contexto social, económico y cultural que ha resultado ser también común a otras regiones del planeta como Asia y África. En todo caso, a pesar de las condiciones y características propias de cada región, la filosofía de la liberación parte del contexto de la dependencia y de su toma de conciencia.” (Romero Ramírez Ronald, “El concepto de praxis de la liberación en la obra ‘ética de la liberación en la edad de globalización y exclusión, Universidad del Valle, Santiago De Cali, 2013, p. 17, en <<http://enriquedussel.com>>, [Consultado el 20 de febrero 2016,])

¹⁹⁰ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, p. 49.

cuestione verdaderamente la realidad y el sentido del día a día. Una filosofía que sea capaz de mirar y escuchar al Otro.

Como filósofos, tenemos el compromiso de llevar el quehacer filosófico a las aulas de educación básica y cuestionar el sistema pedagógico vigente. Liberémonos del “ser” a partir del reconocimiento del “Otro”, dejemos de pensar que la filosofía es para unos cuantos y problematicemos la realidad, porque sólo a partir del cuestionamiento del “aquí y ahora” se puede generar el pensamiento y sólo a partir del pensamiento se puede lograr un transformación del sistema vigente. Dussel afirma:

La cotidianidad vigente significa el mundo de la vida cotidiana; ese mundo concreto, ahora y aquí [...] Ese es el punto de partida del pensar filosófico, y si el pensar partiera de cualquier otro punto, ya partiría desde el aire y comenzaría perdiendo pie. La cuestión es justamente saber partir desde la cotidianidad. El hombre, cada uno de nosotros es un ser en su mundo. Es decir, vivimos en un mundo; el mundo de una ciudad (Viedma), el mundo de nuestro barrio, o el mundo de una clase social.¹⁹¹

El pensar filosófico parte de la experiencia y las problemáticas cotidianas; aquellas experiencias que vive un individuo, una comunidad, una clase social, un país; en el día a día. El pensamiento filosófico se centra (o debería centrarse) en las vivencias cotidianas para poder llegar a soluciones concretas y no partir de ideas infundadas, de poco o nada de interés para los individuos que viven y conviven en la comunidad. La tarea de la filosofía es observar y analizar la vida para así resolver los problemas básicos, es escuchar las demandas de los Otros y construir una sociedad solidaria (entendiéndose como servicio al otro) e incluyente.

La filosofía tiene un carácter pedagógico liberador. El maestro liberador escucha e indaga lo que el Otro le dice y a pesar de que no logra comprenderlo del todo, se compromete a entender al Otro, no por su mismidad, sino por la propia alteridad del Otro; Dirá Dussel que el verdadero maestro liberador comprende al Otro por analogía, ya que sale de sí para mirar lo que está a su alrededor. Para mirar lo que se encuentra fuera de su mundo. Una vez que el maestro logra interpretar lo que el Otro le dice y es (desde su otredad), logrará una interpretación fiable sobre el Otro. Erradicar el “ser” y salir del “centro” para comprender y

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 14.

reconocer a Otro como Otro es la tarea de la filosofía. El pedagogo liberador respeta al Otro en tanto Otro y lo deja ser; comprende al Otro y construye un pensamiento con base a lo que se le ha dicho y en consecuencia, actúa en conjunto, con el objetivo de cambiar la realidad opresora y crear un nuevo proyecto en comunidad. Dussel menciona: “La filosofía es una pedagógica. El filósofo es el maestro que agrega criticidad al proceso; maestro que se vuelve contra la totalidad para esclarecerla, porque respeta al Otro y cumple la dialéctica del discurso realmente pedagógico. Quienes se limitan a volverse sobre la totalidad para esclarecerla, re-flexivamente; son cómplices de la totalidad”¹⁹² La filosofía estudia y destruye las filosofías preexistentes, con el objetivo de salir de la totalidad, para pensar la cotidianidad y construir un nuevo proyecto en comunidad. El filósofo, por su parte, tiene la tarea de mostrar a la comunidad el proceso que se vuelve contra la totalidad para destruir y crear un nuevo sistema, por ello se afirma que la filosofía es una pedagógica que se realiza a partir del pensamiento crítico e incluyente, que no sólo respeta al Otro, sino que lo respeta y lo escucha en el proceso pedagógico (la enseñanza cara-a-cara); así se crea un sistema pedagógico incluyente, fundado en la exterioridad y para la exterioridad: Los Otros.

Para transformar el sistema vigente se requiere ir más allá del escritorio, ir más allá del mero análisis de las teorías filosóficas. Ir más allá del discurso y los conocimientos establecidos. El maestro del pueblo tiene el compromiso de liberar al pueblo y sabe que sólo lo logrará a partir de la exterioridad; es decir, reconociendo a los “otros” y a través de la escucha y la comprender las necesidades y construir un nuevo proyecto. El maestro del pueblo convive con el pueblo, comprende sus necesidades y trasmite el conocimiento como una herramienta útil para el día a día de los individuos. Si los objetivos de la pedagógica son liberar a los individuos de una pedagogía opresora, no puede hacerse desde la cúspide de un tarima. Dussel comenta:

No es posible que privilegiados del espíritu, muchas veces “intelectuales de café”, sean los que se avancen como los maestros de un pueblo, y den las directivas para que se realice el proceso de liberación. Es, justamente, a la inversa; aquellos que son capaces de ser discípulos del pueblo, los que están dispuestos a vivir toda la tradición que no han conocido antes, porque no la han estudiado en aula alguna; aquellos capaces de escuchar

¹⁹² *Ibid.*, p.130.

al pueblo, son los que descubrirán en el pueblo el proyecto real de liberación. Y sólo después de haberlo escuchado, se estará en condiciones de formularlo parcialmente con conciencia crítica y volcarse a ese pueblo con cierta eficacia científica, que les permita colaborar en el camino de liberación.¹⁹³

No se puede idear ni construir un nuevo sistema sin salirse de la propia cotidianidad. Ello significa que no se puede cambiar el mundo detrás de un escritorio o con la base de una filosofía banal e improductiva; es decir, una filosofía que no sale de las aulas universitarias o de las charlas de café que, casi siempre, resultan ser un pasatiempo pseudointelectual. La filosofía tiene el deber y el compromiso de encarar la realidad y cuestionar el orden presente para así, responder ante las problemáticas presentes. La filosofía no puede olvidarse de su carácter dialógico y reflexivo; ello nos obliga como filósofos a romper con la cotidianidad, a mirar la realidad y escuchar al pueblo, al Otro para poder responder con un proyecto de liberación.

Liberar al oprimido es sacarlo de la totalidad. Es cuestionar su cotidianidad para llegar hasta el fundamento que lo determina y entonces “des-determinarlo”. Liberar es destruir el sistema vigente al que se está sometido y construir un sistema nuevo. Un sistema abierto e incluyente, porque la liberación no se cumple en la totalidad, sino en la exterioridad, lejos del centro y los patrones del imperio. Liberar al oprimido significa transformar, crear un nuevo proyecto y comenzar a construir una nueva historia, una historia que no vuelva hacia lo mismo, que no vuelva hacia el centro, sino todo lo contrario que salga del círculo selecto del “ser” para mirar y servir a los “Otros”. Sobre lo anterior, Dussel menciona:

¿Qué significa en realidad liberación? Significa que el oprimido llegue a ser otro en un orden nuevo, por lo tanto, la liberación no se cumple dentro de la totalidad, como retorno a la unidad, sino muy por el contrario: es el proceso por la construcción de un nuevo ámbito, de una patria nueva [...] Lo cierto es que el término de la liberación como *nuevo* ámbito ya no es repetición de lo anterior, sino que es realización de nueva dimensión. Y bien, de esta liberación se trataría cuando hablamos en América latina de liberación en el nivel de centro-periferia. La periferia es lo dominado. Liberación no es imitar al centro [...] Liberación no es simplemente estar en contra del centro, ni siquiera significa romper la dependencia, es mucho más que eso: es tener la creatividad de ser realmente capaces

¹⁹³ *Ibid.*, 108.

de constituir la novedad, un nuevo momento histórico desde la positiva exterioridad cultural de nuestro pueblo.¹⁹⁴

El sistema dominador parte del centro para controlar la periferia. En este sentido, la dominación parte del Ser (de lo que se considera ser y existencia). Asimismo lo que está alrededor: la periferia, debe amoldarse a las exigencias del centro, o bien, a la mismidad de la totalidad para no ser excluido y marginado. La liberación consiste entonces, en crear un nuevo orden; un nuevo sistema con base en la exterioridad y en las diferencias. La liberación consiste en romper con la esfera de la totalidad para construir un nuevo ámbito. Un ámbito que vaya del lo externo a lo interno. Que reconozca y valore las diferencias. Que cuestione la realidad. Que escuche y dialogue con el otro. La liberación es un nuevo momento histórico, una patria nueva capaz de construir la novedad desde la exterioridad.

Para derrocar al sistema neocolonial y a las empresas multinacionales, es necesario crear los servicios útiles y necesarios para los hombres y mujeres que están siendo oprimidos por dichos sistemas, para ello es indispensable comenzar a transformar la pedagogía opresora en una pedagógica liberadora. Ello implica reconocer y conocer a fondo el estado de marginación que los mismos marginados viven día a día. Dussel explica: “Es necesario una nueva escuela, una nueva medicina, nuevos servicios para un hombre oprimido. Para ello es necesario primero desmitificar la pedagógica imperante, mostrar sus desproporcionados costos e indicar un camino liberador”¹⁹⁵ Conocer y comprender el fundamento de proyecto que actualmente nos domina y saberse dentro de un sistema pedagógico alienante nos orilla a crear un nuevo sistema que transforme el sistema vigente y ello sólo puede realizarse saliendo del ser y pensando la cotidianidad a través de una pedagógica dialógica e incluyente. Una pedagógica que podría hallarse en la filosofía para niños que a continuación se propone.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 69.

¹⁹⁵ *Ibid.*, *Pedagógica latinoamericana*, p. 70.

Capítulo IV

La filosofía para niños como pedagógica liberadora y proyecto de transformación

Actualmente la filosofía para niños se ha posicionado como una novedosa práctica docente. Si bien, es una práctica dialógica que incentiva la reflexión, y el encaramiento a problemáticas más allá del ámbito educativo, es cierto que no se le ha permitido ir más allá de las aulas y de los sectores “privilegiados”.

Este capítulo reúne las posturas de Freire, Levinas y Dussel, con el objetivo de comprender la filosofía para niños, no sólo como una propuesta pedagógica, sino como una ética aplicada, comprometida a romper la esfera del “ser” para lograr responsabilizarse por el “Otro” e ir más allá de la pedagogía impositiva del sistema opresor vigente.

12 LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

El programa de Filosofía para niños fue diseñado por Lipman,¹⁹⁶ inspirándose en teorías filosóficas y psicológicas; con el objetivo de desarrollar en niños y adolescentes un pensamiento autónomo y una mejora en la capacidad de razonar. Pensando que dichos objetivos sólo podían lograrse en la medida en que los niños, adolescentes y maestros interactuaran dentro del salón de clase, Lipman recurre al pragmatismo de Dewey¹⁹⁷ con el

¹⁹⁶ El programa de filosofía para niños de Lipman, es un proyecto novedoso que nace también con la colaboración de Ann Sharp a finales de los años sesenta, a raíz de la preocupación del profesor de filosofía Matthew Lipman, por las carencias de razonamiento que desde un principio presentaban los estudiantes universitarios con los que trabajaba en la Universidad de Columbia en Nueva York. Desde entonces Lipman sostiene que la adquisición de las herramientas necesarias para un razonamiento apropiado debe fomentarse desde que los niños son muy pequeños. Sólo de esta manera el pensamiento activo, independiente y reflexivo podrá convertirse en un hábito que repercutirá de forma positiva en años posteriores; tanto en el contexto educativo como en el contexto social. Con esta idea Matthew Lipman se traslada a la Universidad de Montclair, donde funda a finales de los años setenta, el instituto para el desarrollo de filosofía para niños (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, IAPC), en el cual, en 1973 se integra oficialmente la Universidad de Montclair y donde se incorpora posteriormente la doctora Ann Sharp. El programa de Filosofía para niños fue diseñado por Lipman, inspirándose en teorías filosóficas y psicológicas; con el objetivo de desarrollar en niños y adolescentes un pensamiento autónomo, una mejora en la capacidad de razonar, desarrollo de la creatividad, crecimiento personal e interpersonal, desarrollo de la comprensión ética, desarrollo de la capacidad para encontrar sentido en la experiencia, por mencionar algunos ejemplos. (Matthew Lipman, A. M. Sharp, *La filosofía en el aula*, pp.125-166)

¹⁹⁷ El pragmatismo nació en los Estados Unidos, durante las décadas del siglo pasado, su fuerza expansiva llegó a un punto culminante en los primeros quince años del siglo actual. Desde una perspectiva sociológica, el pragmatismo representa la filosofía de una nación que avanza hacia el futuro; desde el punto de vista de la historia de las ideas, se configura como la aportación más significativa de los a la filosofía occidental [...] para el pragmatismo la experiencia es apertura hacia el futuro, es previsión, es regla de acción [...] La

fin producir juicios y lograr con ellos la asimilación del mundo dado, siendo ésta la base de la comunidad de diálogo o la comunidad de indagación. Lipman menciona: “En primer lugar deberíamos considerar a la comunidad de investigación como intencional. Es un proceso orientado a producir un *producto*-aunque sea algún tipo de afirmación o juicio más o menos tentativo.”¹⁹⁸

El programa es básicamente un sistema de preguntas y respuestas que se desarrollan dentro de una comunidad de diálogo y que le permite a los participantes cuestionar su entorno. De esta manera el niño se abre a la reflexión acerca de problemas que le perjudican e interesan, formando un criterio, una postura y por ende una acción frente a las problemáticas presentadas.

Cabe mencionar que el programa de filosofía para niños no pretende llegar a una verdad absoluta, sino fomentar la indagación y/o investigación cooperativa dentro de la comunidad de diálogo, cuya meta es lograr el entendimiento personal de lo que es verdadero y correcto en pensamiento y en acción; es decir, lograr hacer de los educando *pensadores autónomos*, Lipman menciona al respecto:

[S]e entiende por pensadores autónomos aquellos que ‘piensan por sí mismos’, que no siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen, sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia comprensión del mundo y constituyen sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir.¹⁹⁹

En la filosofía para niños lipmaniana, también se puede notar la influencia del pragmatismo (Charles Sanders y William James), una corriente heterogénea y diversa cuyo común denominador es que plantea al pensamiento como un arma o herramienta para lograr una

filosofía de Dewey ha sido definida como “naturalismo”. Se trata de una filosofía que se mueve dentro de los causes del pragmatismo y que se sitúa en el seno de la tradición empirista [...] Dewey sostiene que “la experiencia es algo completamente distinto de la conciencia, que es aquello que aparece de manera cualitativa y central en un momento determinado” [...] la experiencia por lo tanto, no se reduce a un estado de conciencia claro y distinto. (Giovanni Reale y Dario Antiseri, *Pragmatismo. Historia del Pensamiento Científico y Filosófico*, pp. 1-13. Disponible en:

http://www.olimon.org/uan/reale-antisieri_pragmatismo.pdf , [Consultado: 20 de Abril 2016.])

¹⁹⁸ Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, Trad. Virginia Ferrer Cerveró, Ed. De la torre, Madrid, 1997, p. 305.

¹⁹⁹ *Ibid.*, pp.61-62.

acción más efectiva. Anulando las certezas y los fundamentos esenciales a partir de los cuales se desarrolla el conocimiento.

Una de las influencias más fuertes del pragmatismo y que Lipman menciona constantemente, es John Dewey, para él, si realmente queremos tomar en cuenta la filosofía, debemos reconstruirla y reformarla para transformarla en una forma de actividad intelectual, de esta manera estaremos defendiendo la forma más confiable de indagación: la inteligencia crítica. Lipman menciona al respecto: “Quienes desarrollan su inteligencia crítica podrán controlar de mejor manera las condiciones que los rodean y, así mismo, podrán ser participantes informados en lo que Dewey llama una democracia creativa”.²⁰⁰ La inteligencia crítica se logrará a través de la educación y la discusión, lo cual pretende traer consigo la transformación social a partir de lo que Lipman llamó “pensamiento crítico.”²⁰¹

El programa de filosofía para niños, aspira, entre sus objetivos más importantes, lograr que los niños y adolescentes piensen por sí mismos, que razonen, evalúen, investiguen y emitan buenos juicios ante los problemas presentados en su comunidad de diálogo. Este programa se opone a la enseñanza expositiva e impositiva que únicamente busca adoctrinar al alumno, impidiéndole a este la capacidad de formular preguntas, de cuestionar, de analizar, de criticar, de evaluar su contexto, de emitir juicios, de hacer empatía con los otros y con la diversidad de pensamientos. Esteban Cortijo, menciona al respecto: "la falta de tolerancia que vemos en los sistemas tradicionales de educación ha parido no sólo intolerancia en el campo de lo cognitivo, es decir, personas incapaces de investigar, de abrir un texto mediante preguntas, incapaces de proyectar sus supuestos para construir una nueva idea sobre los cimientos de las palabras que leen".²⁰² De esta manera, el sistema educativo,

²⁰⁰ Eugenio Echeverría, *filosofía para niños*, p 29.

²⁰¹ “Lipman considera que el pensamiento crítico es un pensamiento que no se detiene en su labor de cuestionamiento y auto cuestionamiento de los fines, y que busca conocimientos y acuerdos con pretensión de validez intersubjetiva, permitiendo, al mismo tiempo, la disidencia, pero consciente de que los problemas multilógicos, aquellos que tienen un carácter multidireccional, sólo pueden ser analizados desde diferentes puntos de vista”. (Tómas Miranda Alonso, *M. Lipman: Función de la Filosofía en la educación de la persona razonable*, Creamundos, p.7, Disponible en:

<http://www.celafin.org/documentos/MirandaAlonso_FuncionFilPersonaRazonable.pdf >, [Consultado en: 20 abril 2016.]

²⁰² Esteban Cortijo en Stella Accorinti, “Prólogo” en *Introducción a la filosofía para niños*, p. 16.

impone conocimientos, pero no le enseña al niño a cuestionar lo que en su vida cotidiana escucha, vive y experimenta. Cabe decir que lo anterior se ve reflejado, no sólo en el contexto educativo, sino que repercute significativamente en el contexto social.

Desde el comienzo, la filosofía para niños tuvo el propósito de erradicar la educación impositiva para fomentar el análisis, el razonamiento y la argumentación de los alumnos y con ello contribuir a la formación de una ciudadanía democrática, constituida a partir del pensamiento crítico de los individuos que conforman una sociedad. Lipman afirma: “Hemos perdido ya la esperanza de que las escuelas actuales puedan formar al conjunto de ciudadanos equipándoles con el conocimiento suficiente para encarar los problemas mundiales que se nos avecinan y menos aun que les equipen con la capacidad de juicio suficiente para utilizar todo ese conocimiento sabiamente”²⁰³ Diversos autores que escriben y practican filosofía para niños, nos hablan sobre las consecuencias positivas que el programa tiene dentro de las sociedades, las cuales sin duda se ven beneficiadas. Teóricamente pareciera que dicho proyecto cumple con los objetivos planteados, sin embargo ¿qué pasa en la práctica? y ¿qué pasa cuándo se intenta hacer filosofía para niños en comunidades de alta vulnerabilidad?

12.1 LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS FUERA DEL AULA

La filosofía para niños lipmaneana se fundamenta en las teorías occidentales del cuidado del ser²⁰⁴ (entendiendo al ser como el sostenimiento del proyecto occidental o euroamericano) y es resultado de la urgencia de mejorar los métodos educativos, puesto que el método impositivo o bien, expositivo, no estaba generando los resultados esperados. Ello nos demuestra que los beneficios del programa no están considerando a las comunidades excluidas, al contrario, genera una “comunidad de diálogo”²⁰⁵ cuyo interés es discutir los problemas planteado por el profesor y no va más allá de ésta. Así, el alumno sigue en una

²⁰³ Matthew Lipman, *pensamiento complejo y educación*, p. 328

²⁰⁴ Véase cap. II, pp. 46-47.

²⁰⁵ Para Lipman, la comunidad de diálogo, o bien, la comunidad de investigación “representa la dimensión social de la práctica democrática y la garantía de su implantación, así como del desarrollo pleno de sus potencialidades [En ella] los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos. Una comunidad de investigación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque bordee las fronteras de las disciplinas establecidas.” (Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, pp. 329, 57)

esfera de la totalidad, reforzando los conocimientos y actitudes que al sistema vigente le conviene reforzar. ¿Qué pasa entonces cuándo filosofía para niños sale del aula, o de los sectores privilegiados; es decir, de las bibliotecas, las librerías y cafeterías de prestigio? Simplemente el programa de filosofía Lipmaniano no tiene los resultados esperados, ya que no se adapta a las condiciones en las que el niño vive y padece. En el libro *Introducción a filosofía para niños*, Stella Accorinti, nos narra su experiencia en una comunidad latinoamericana, donde existían muchas carencias, tanto económicas como afectivas por parte de los padres de los niños y nos cuenta lo siguiente:

[A]llí están los chicos, con todas sus diferencias, con sus afectos, sus necesidades, sus odios, sus amores. Chicos que pueden ser atendidos a la mañana por una mamá o papá que se dedica a ellos, por una empleada que les sirve el desayuno, o por la abuela que suplanta a la mamá que se fue a trabajar, o ser atendidos... por nadie. Chicos que van a la escuela sin desayunar porque no tiene nada para desayunar, que van con los cabellos revueltos porque no tienen quién los peine a la mañana [...] que concurren a la escuela con zapatillas rotas aun en pleno invierno, que golpean a los compañeros porque no pueden golpear a un culpable directo y concreto de la situación que viven y encuentran injusto su mundo más cercano, aunque no lo puedan o no lo sepan expresar.²⁰⁶

Accorinti reconoce entonces, que filosofía para niños “no es un lecho de rosas” y que la utilidad y funcionalidad de ésta, consiste en adaptarse a las condiciones de vida de los educandos y no a las novelas y manuales que Lipman y Ann Sharp difunden y hacen ver como únicos e incuestionables.

En mi experiencia personal, trabajando con una comunidad en Tlahuac,²⁰⁷ con cierto grado de pobreza y marginación; comprobé que las novelas filosóficas de Lipman y Sharp, Así como *los manuales de acompañamiento* no están pensados para trabajarse en las comunidades vulnerables. En una de estas sesiones, basándome en la novela y el manual de *Hospital de muñecas y Sian y Carlota*²⁰⁸, abordando el tema “Egoísmo” en la comunidad de diálogo con niños de 7 a 11 años de edad; se me hizo fácil realizar la pregunta sugerida en

²⁰⁶ Stella Accorinti, *Introducción a la filosofía para niños*, p. 91.

²⁰⁷ Biblioteca Comunitaria “Durito” Juan de Dios Peza no. 61, Colonia Zapotitlan, Delegación Tlahuac. Ciudad de México

²⁰⁸ Ann M. Sharp, *Hospital de muñecas y Sian y Carlota*, ed., tercera, trad., Eugenio Echeverría y Claudia Hernández de Ponce de León, The Institute For Advancement of Philosophy for Children, Montclair, 2007

el *manual*: “¿Cuándo no quieres que alguien entre a tu cuarto eres o no eres egoísta?”²⁰⁹ En ese momento la niña a la que cuestioné, responde con cierto grado de confusión y vergüenza: “no entiendo, es que en la casa no hay cuartos, todos dormimos juntos, entonces no sé qué decir”.

Con base a la experiencia en dicha comunidad puede afirmarse que la filosofía para niños lipmaneana no es funcional para abordarse en comunidades vulnerables y mucho menos pretende problematizar la realidad del oprimido. De tal manera, y retomo las palabras de Acorinti: “[S]i FpN sólo servía a chicos bien alimentados, con cuidados y protección familiares, con sus derechos en plena vigencia, entonces, dolorosamente, FpN no servía para nada, o bien servía para muy poco.”²¹⁰ De tal manera que si la filosofía para niños se limita a la comunidad de diálogo dentro del aula y en sectores privilegiados, en realidad sigue siendo parte de una pedagogía dominadora que mantiene el sistema vigente.

13 LA PROBLEMATIZACIÓN COMO ACCION TRANSFORMADORA

La filosofía para niños que plantea Lipman no está perfilada para ir más allá de la comunidad y resolver las problemáticas de marginación y exclusión. Es cierto que es una práctica dialógica y *reflexiva*²¹¹ pero también es cierto que el cuestionamiento crítico sale y vuelve al “ser” o bien, todo lo dicho se queda dentro de *la comunidad de diálogo* por lo que no interpela a la sociedad, al contrario, el niño entra en un estado de conflicto y resignación frente al yugo de del sistema vigente y ante una sociedad adulta que se niega a escuchar sus preguntas. Preguntas que parecieran ser una demanda y un llamado de auxilio.

En una sesión de filosofía, retomando el texto de “ El principito”, los pequeños mostraron empatía con el personaje, cuando éste asume que los adultos no entiende a los niños. Los pequeños que participaron en la sesión cuestionaron dicha afirmación y justificaron la indiferencia de los adultos (sus padres y maestros) por cuestiones económicas y laborales, asumiendo que estos aspectos tenían para los adultos más valor que ellos mismos (los niños).

²⁰⁹ *Ibid.*, *Manual de instrucciones para acompañar Hospital de muñecos*, p.32.

²¹⁰ Stella Acorinti, *Op. cit*, p. 104.

²¹¹ La palabra viene del latín *Reflectus* de *Re-flectus*, acción de doblar y curvar. En este sentido se comprende que una práctica reflexiva es aquella que hace Sali al “ser”, pero que así como sale retorna al sí mismos.

¿los adultos
no entienden?
las cosas de
los niños. ☺

¿Por ^{Pregunta} qué todos los adultos son
serios? = trabajan mucho y ellos
siempre llegan tarde o algunas veces no les
pagan dinero.

La crudeza de las preguntas de los niños durante las sesiones de filosofía, refleja las carencias, necesidades y situaciones que viven y perciben al estar inmerso en un mundo adulto y totalizador. Preguntas, como: “¿los adultos no entienden las cosas de los niños?” Parecieran ser una demanda y un llamado de atención a una sociedad adulta que no los ha tomado en cuenta y que al contrario los ha excluido al grado de reducirlos a nada. Las respuestas a las que llegan los infantes demuestran, no sólo la resignación y el

acoplamiento ante un sistema que los sobrepasa, también demuestra el grado de conciencia que poseen ante un sistema alienante. Preguntar: “¿por qué todos los adultos son serios?” y concluir “porque trabajan mucho y ellos siempre llegan tarde o algunas veces no les pagan dinero”; indica que el niño, no sólo sufre por el rechazo del adulto con el que convive, sino que comprende las posibles situaciones por las que éste último parece ausente. De esta manera el niño justifica al mundo adulto y sin quererlo acepta su condición de exclusión. La tarea de la filosofía para niños es problematizar no sólo las preguntas que surgen en las sesiones de filosofía, sino problematizar el contexto mismo, atendiendo a sus inquietudes y necesidades. En este sentido, la filosofía para niños no es una recreación intelectual, sino que al ocuparse de la situación real de los pequeños, posibilitan la transformación de su contexto social. Bien menciona Freire:

La problematización no es un entretenimiento intelectual, alienado y alienante, una fuga de la acción, un modo de disfrazar la negación de lo real. Inseparable del acto cognoscente, la problematización es, como éste, inseparable de las situaciones concretas. Esta es la razón por la cual, partiendo de estas últimas, cuyo análisis lleva a los sujetos a revisarse en su confrontación con ellas, a rehacerse esta confrontación, la problematización implica un retorno crítico, a la acción.²¹²

Problematizar y encarar los conflictos a los que se enfrentan los niños, debe ser la tarea primordial de la filosofía para niños, donde a través de la filosofía, entendida como *filosofar*,²¹³ y no como filosofía de academia; el niño problematice su realidad y sea capaz de tomar una postura sobre las situaciones que le afectan; adquiriendo un aparato crítico que le ayude a hacer juicios y a discriminar la vasta información que hoy en día recibe. En este sentido, la filosofía se entiende, retomando el término de Lago Borstein como una “acción transformadora”²¹⁴ Es decir; que dicha filosofía debe trascender el ámbito de lo teórico y vincularse al ámbito de lo práctico, estableciendo el vínculo fundamental entre la simple reflexión crítica y la acción sobre el mundo y el contexto en el que se vive, buscando y

²¹² Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación?, La concientización en el medio rural*, S. XXXI, México, 1985, p. 95.

²¹³ Se comprende como la acción de cuestionar y argumentar sobre algún tema propuesto o de interés. En este sentido, los sujetos piensan o meditan algo con un razonamiento filosófico; es decir, siguiendo las reglas de la lógica argumentativa.

²¹⁴ Juan Carlos Lago Borstein, *Ciudadanos de sociedades democráticas*, p. 27.

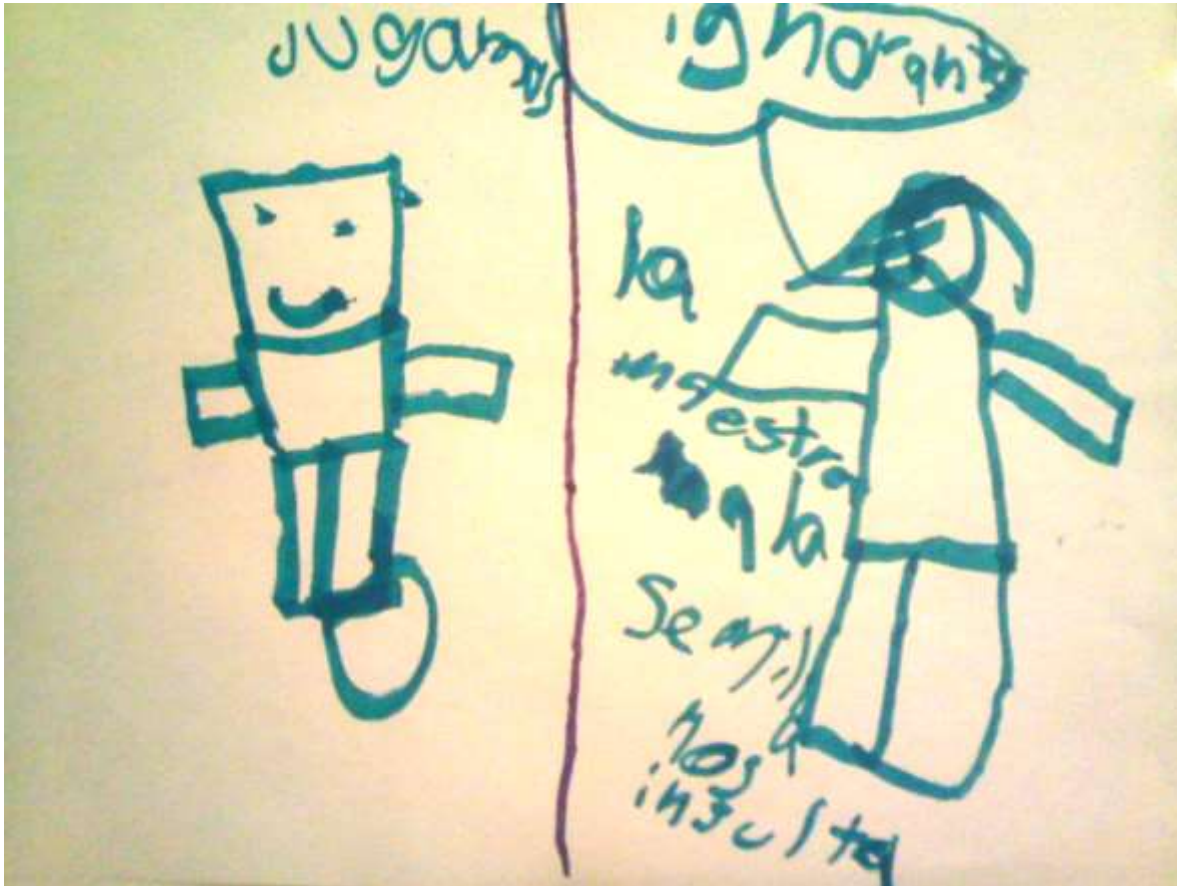
alcanzando respuestas y soluciones a conflictos existentes. Gustavo Santiago menciona: “No pretendemos que los niños aprendan ‘historia de la filosofía’ sino que puedan participar asiduamente de una *experiencia filosófica*; es decir; que puedan *filosofar*.”²¹⁵ En el programa de filosofía para niños, no se aprende filosofía sino que se hace filosofía en el sentido en el que se problematiza e indaga sobre cuestiones que tienen que ver con la vida de un individuo. Situaciones concretas de una sociedad marginada y alienada por el sistema.

13.2 LA REALIDAD DICHA EN LAS SESIONES DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Los objetivos de la filosofía para niños que se propone, van más allá de los beneficios pedagógicos que esta propuesta implica. Sus metas involucran una transformación del sistema vigente a partir de la problematización y la concientización de la realidad que el excluido padece. Una realidad que le es impuesta a los individuos, mediante un sistema diseñado para obedecer y no para cuestionar. En este sentido, el sistema escolar actual, es el medio principal para formar sujetos sumisos a partir de una educación autoritaria y excluyente. Situación que los pequeños viven día a día en sus salones de clase, frente a un profesor que lejos de ser un maestro, pareciera ser un dictador.

Por ejemplo, en una sesión de filosofía para niños, hablando de las semillas buenas y las semillas malas, se les explico que una semilla buena da frutos buenos y que de una semilla mala pueden surgir sólo cosas negativas. Durante la sesión, los pequeños dieron ejemplos de ambas semillas e interpretaron la información desde su contexto y experiencia de vida. Posteriormente se les invitó a explicar y/o dibujar lo que para ellos era una semilla buena y una mala. El siguiente dibujo expone la relación cotidiana entre alumno y maestro, donde el pequeño se considera una semilla buena mientras ve a su maestra como una semilla mala.

²¹⁵ Gustavo Santiago, *Filosofía, niños, escuela*, p. 37.



La frialdad, el coraje y la impotencia con la que los pequeños expresan la relación maestro-alumno, revela la negligencia escolar. Cuando el pequeño expresa en las sesiones de filosofía “la maestra es mala semilla porque nos insulta y nos llama ‘ignorantes’” no hace más que exponer a un maestro autoritario, indiferente ante las inquietudes y las situación que sus alumnos viven. El maestro entonces es una calca de “lo mismo” un “soldado” del sistema alienante, cómplice de una educación que no fomenta el diálogo y mucho menos el pensamiento. Al contrario, pareciera que su papel es acallar las voces y exigir la memorización de contenidos vacios. Contenidos que el propio sistema le ha inculcado y los cuales está obligado a enseñar. Dussel menciona:

El educando, huérfano de memoria, de experiencias conducidas hábilmente por el preceptor que debe ser obedecido, que tiene todos los deberes y derechos de enseñar (así como el Estado del contrato social tiene todos los derechos y deberes de gobernar), el educando es el objeto o ente enseñable, educable, civilizante, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi. Su subjetividad es objetivada; su mundo-otro es ontificado,

usado, manipulado, con la pretensión de respetar su libertad. Sólo se exige que sea libre de condicionamientos (del padre-madre, familia, cultura popular, etc.), pero después se lo "conduce" (para eso es paida-gogós) al pro-yecto pre-existente del educador. [...] Las instituciones pedagógicas son las que permiten que "la cultura domine la peligrosa inclinación agresiva del individuo, debilitando a éste, desarmándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior, como una guarnición militar en la ciudad conquistada."²¹⁶

Hoy en día, es falso afirmar que gozamos de una educación libre, de una educación incluyente y de una "educación de calidad."²¹⁷ La realidad es que el maestro en lugar de enseñar contenidos útiles; en lugar de comprenderse a sí mismo como otro y respetar las diferencias; llama a sus alumnos "ignorantes" y los reduce a vasijas vacías, a bestias sin educación. Entonces el alumno no encuentra en el maestro a una guía, sino a una autoridad incuestionable a la que hay que imitar, temer y obedecer.

13.2 LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO PROYECTO TRANSFORMADOR

No podemos hablar de una educación útil, liberadora e incluyente partiendo de las teorías occidentales del "ser", si esto se pretende, entonces habría que preguntarnos ¿Para quién es útil, una educación que impide ver más allá del "ser" y que rechaza a todo aquello que "no es"? El cuidado del "ser" implica el rechazo y la negación de lo que se considera "no ser" y dicha condición la determina el hombre del centro; es decir la élite del poder. En este sentido, lo que no pertenece al centro "no es" y por lo tanto, el modelo educativo que parte del "ser" excluye al pobre, al indígena, a los ancianos, a los niños (entre otros). Bien lo decía Lévinas: "La filosofía occidental coincide con el develamiento del Otro en el que, al manifestarse como ser, el Otro pierde su alteridad. Desde su infancia, la filosofía ha estado

²¹⁶ Enrique Dussel, *La pedagogía latinoamericana*. Pp. 35-37.

²¹⁷ Término utilizado para justificar la reforma educativa durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, cuyo propósito central fue trabajar en aspectos como "falta de capacidad, distribución poco clara de responsabilidades a través del sistema descentralizado, y las condiciones estructurales y procesos no facilitan que las escuelas estén en el centro de las políticas educativas. Las escuelas operan con escasos recursos que necesitan estar mejor distribuidos entre ellas. Esto requiere una mayor capacidad y la creación de estructuras institucionalizadas que garanticen el diálogo y la construcción de consenso" ("Acuerdo de cooperación México- OECD para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas", p. 4, Disponible en: <<https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>> , [Consultado en: 20 abril 2016.]

aterrizada por el Otro que permanece siendo Otro, ha sido afectada por una alergia insuperable”²¹⁸ Una alergia que ha suscitado la marginación y la exclusión de la que los infantes son víctimas desde sus propios hogares y que los niños expresan en sesiones de filosofía. Por ejemplo:

En una sesión de filosofía, indagando los conceptos “felicidad” y “tristeza”, se les pregunta a los pequeños ¿qué sientes cuando estás triste? Las respuestas revelaron la soledad de los pequeños, así como la indiferencia de sus padres hacia ellos. En este caso, una pequeña dijo que cuando se sentía triste sus padres la apartaban, mandándola a su cuarto porque decían que lo que ella sentía no era importante y entonces en lugar de acercarse a sus padres, ella misma se alejaba.



Qué podemos esperar de una infancia que crece pensando que sus problemas e inquietudes no son importantes. Una infancia que se siente excluida por la tecnología, por el trabajo, por el dinero. Una infancia que se afirma triste porque se siente “apartada de los demás”. Qué podemos esperar de una infancia que en sesiones de filosofía comenta: “cuando le pido

²¹⁸ Emmanuel Levinas, *La huella del Otro*, p. 49.

a mi mamá que juegue conmigo o que me ayude con la tarea siempre me responde ‘espérame que estoy en el *facebook*, esto ¡sí es importante!’”. No se dudaría en responder que lo que se puede esperar es una sociedad adulta igualmente alienada, ya sea por los medios de comunicación, el trabajo o la tecnología. Una sociedad adulta excluida y excluyente. Una sociedad adulta que no sale de sí (del “ser”) y por ende es incapaz de mirar, respetar y responderle al Otro.

14 LA INCLUSIÓN Y EL RESPETO AL “OTRO” A PARTIR DE LA SALIDA DEL “SER” EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS

No mirar y no escuchar al otro es resultado de la insistencia en seguir cuidando el “ser”, ese “ser” que no hace más que volver a lo mismo, que es in-móvil y que por lo tanto ensimisma y no permite la transformación. En este sentido, lo que se propone es romper las fronteras del “ser”. Es una Filosofía para niños capaz de transformar el sistema vigente, capaz de interpelar al mundo adulto. Una filosofía para niños en donde a través del diálogo y la problematización, el infante sea capaz de nombrar su realidad y, en esa medida tome conciencia crítica de su marginación y exclusión, para que así pueda transformar el sistema opresor en un sistema solidario, digno e incluyente. Ya lo mencionaba Freire:

Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, ‘oyendo, preguntando, investigando’. Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más conscientes de su transitividad, críticamente o cada vez más racional [...] Nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás derecho de decirla. Decir la palabra [...] implica un encuentro de los hombres para esta transformación [...] La superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación.²¹⁹

La filosofía para niños contrarresta la clásica educación autoritaria y los resultados de alienación y marginación que esta práctica trae consigo. La filosofía para niños es una pedagógica que busca concientizar a los infantes a través del diálogo, porque sólo a través del diálogo y la relación con el Otro” se logra romper con la esfera del ser. Es decir, cuando

²¹⁹ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p.84; *Id.*, *Pedagogía del oprimido*, p. 107-135.

los niños intercambian experiencias pueden darse cuenta que los problemas, las necesidades y las inquietudes de unos, son las mismas que la de los “Otros”; ya que comparten el mismo mundo. Así, la problematización surgida en las sesiones de filosofía, los hace críticos, no sólo de sí, sino del mundo que habitan. De esta manera se logra des-centraliza el problema, y se deja de hablar de sí mismo para comenzar a hablar del mundo y posteriormente interpelar a éste y a la sociedad adulta.

En una sesión de filosofía se analizaron los conceptos de violencia y agresión a partir de su experiencia diaria. Llegando a la conclusión de que la violencia física y la agresión verbal es un efecto en cadena, donde los más fuertes agreden a los más pequeños. Además comentaron que los videojuegos, así como algunos programas de televisión fomentaban la violencia en lugar de acabar con ella. Al final se les invitó a dibujar lo que habían aprendido y estos fueron algunos dibujos que presentaron.





La crudeza con la que los niños dibujan situaciones de agresión, revela el mundo que, como sociedad adulta les hemos entregado, pero además es una severa crítica hacia la sociedad adulta, hacia el sistema. Así, el trabajo, los medios de comunicación, la decadencia de la institución familiar, son ante los ojos de los pequeño, el inicio de un ciclo, de agresión, que culmina en el sector infantil.

14.1 FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y LA RUPTURA DE LA TOTALIDAD

La filosofía para niños es una acción transformadora. Una práctica cuyo objetivo debe ser cambiar el fundamento del sistema vigente a partir del pensamiento de la cotidianidad. Es

decir; a partir de la reflexión del día a día. Cuestionarse ¿por qué hago lo que hago cada día, desde que me levanto hasta que me despierto? Es el primer paso para descubrirse dentro de un sistema que se ha encargado de manipular, excluir y reducir a nada, a todo aquello que se rehúse a seguir siendo objeto de la totalidad: o bien, del hombre del centro. Ya lo veíamos con Dussel cuando explica:

El pensar es algo que surge desde la cotidianidad [...] En el día en que alguien comienza a pensar lo que antes aceptaba al igual que todos con la seguridad más absoluta, en ese día se produce la ruptura a la cotidianidad [...] Mientras alguien está en la cotidianidad no está “separado”, no tiene criterio, ni juzga. En cambio en la crisis, al separarse, desde la trascendencia, desde esa superación del horizonte, se vuelve sobre la cotidianidad para emitir un juicio. Esta crisis de la que hablamos es existencial, en el sentido de que es una crisis cotidiana, una crisis de vida para quien la experimenta, una ruptura en su vida. Nadie puede pensar si no se con-vierte de la cotidianidad al pensar, lo cual significa sufrimiento, ruptura de cantidad de hábitos. Con-versión a una nueva vida.²²⁰

La tarea de la filosofía para niños es hacer que los pequeños problematicen su cotidianidad. Que se cuestionen su día a día, no como pasatiempo intelectual, sino para lograr transformar el sistema vigente. Durante las sesiones de filosofía, los pequeños que participan en el diálogo no sólo son capaces de nombrar su dolorosa realidad, sino que a partir de este nombramiento que los concientiza, logran emitir juicios y consiguen tomar posturas ante una realidad que los oprime.²²¹ La fuerte crítica que los pequeños hacen va más allá de la institución escolar y/o familiar. Es una fuerte crítica a todo el sistema pedagógico opresor, incluyendo los medios de comunicación y los video juegos. Aparatos que muchas veces han servido de “nanas” para los pequeños, cuando sus padres están en el trabajo o cuando simplemente no quieren hacerse cargo de ellos.

Durante una segunda sesión de violencia, los pequeños retomaron el tema de los medios de comunicación y los videojuegos. Se mostraron críticos ante los medios de comunicación que pretendían terminar con la violencia a partir de más violencia. Llegando a decir cosas como “cómo quieren que no sea agresivo si mis papás me compran pistolas de juguete o me

²²⁰ Enrique Dussel, *Introducción a la filosofía latinoamericana*, pp. 117-118.

²²¹ Ya lo veíamos con Freire en el capítulo II, cuando menciona que a través de lo dicho se logra el acceso a la conciencia crítica de la realidad.

dejan jugando todo el día con video juegos” o “En la tele pasan programas como la *Señorita Laura*²²², según para hacer justicia, pero sólo se golpean y hasta ella misma los insulta”. Los dibujos presentados por los pequeños son los siguientes:



²²² Se refiere al programa *Laura en América*, de origen peruano producido por Alberto Rojas Romero y conducido por Lausa Bozzo Transmitido en México por XEQ-TV (2005-2007) (*Laura Sin Censura*) / XHDF-TV (2010) (*Laura de Todos*) / XEW-TV (2011-2014) (*Laura de México*) / XEW-TV (2015) Este programa se caracterizaba por mostrar diversas problemáticas sociales, como la violencia familiar, adulterio, alcoholismo y drogadicción en un formato *talk show*.

Haciendo un análisis sobre esta sesión, se observa que, tras cuestionar los intereses cotidianos de los pequeños, ellos logran comprender, que aquellos medios (que durante años han sido su fuente verídica de conocimiento y su mayor entretenimiento) no fomentan los valores que dicen fomentar, sino todo lo contrario. En ambos dibujos (el primero representa un programa de televisión y el segundo un video juego) se pretende acabar con la violencia a través de la violencia; situación que orillo a los niños a tomar una postura crítica frente a dichos medios.

14.2 LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO ENCUENTRO CON EL “OTRO”

La ruptura de la cotidianidad que se logra en las sesiones de filosofía para niños, invita a los infantes a cuestionarse su entorno, a ver más allá de lo que está establecido y a salir del “ser” a partir del diálogo cara-a-cara con los otros²²³. Ese cara-a-cara, que transgrede al ser y que nos interpela y nos demanda cuidado. El verdadero encuentro con el otro se hace a partir un rostro que nos comunica necesidad y que nos hace salir de golpe del “yo” ensimismado y egoísta. Al marginado se le puede negar la palabra, puede no tener voz ante un sistema opresor, pero tiene rostro. Un rostro que nos exhorta a mirarle para comprender sus demandas y necesidades, para así, hacernos responsables. Al respecto, Dussel explica:

Rostro y discurso están ligados. El rostro habla. Habla en la medida en que es él el que hace posible y comienza todo discurso [...] el discurso y, más exactamente, la respuesta o la responsabilidad es esa relación auténtica [...] desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que *tomar* responsabilidades en relación con él; su responsabilidad *me incumbe*. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago [...] la responsabilidad es inicialmente un *para el otro*, esto quiere decir que soy responsable de su propia responsabilidad [...] Lo que caracteriza la acción violenta, lo que caracteriza la tiranía, es el hecho de no mirar de frente aquello a lo que se aplica la acción.²²⁴

²²³ Dussel retoma esta idea levinasiana para fundamentar su propuesta de “pedagógica analéctica”, es decir la práctica educativa cara-a-cara, que nos invita a salir de la totalidad para comprender al Otro en un proceso analéctico. La analéctica implica la salida del ser para lograr alojar a “otro” en la medida en la que este se vaya descubriendo.

²²⁴ Emmanuel Levinas, *La realidad y su sombra*, pp. 73-80; *id.*, *La huella del Otro*, pp. 84-85.

La filosofía para niños es un encuentro con el “Otro”. Una práctica que va más allá de las aulas, que interpela a la sociedad adulta. Lévinas le otorga a la filosofía para niños no sólo los principios éticos que implica el cara-a-cara dentro de las comunidades de diálogo, sino que al abordar la exterioridad, posibilita el desvanecimiento de las fronteras entre el mundo infantil y la sociedad adulta a partir del decir y la interpelación de los pequeños. Concebir a la filosofía para niños desde el pensamiento levinasiano es llevarla más allá de las aulas y dejarla de ver como un pasatiempo intelectual para los infantes.

Lévinas le otorga un sentido ético a dicha práctica, haciendo que la sociedad adulta voltee la mirada hacia sus pequeños, logrando mirarse a sí mismos como opresores y responsables de una realidad que utiliza, excluye y maltrata a la sociedad infantil. Una realidad dicha por los pequeños en las sesiones de filosofía y que en sus dibujos se hace evidente el temor, la angustia y la violencia que sufren por la sociedad adulta. Pequeños que padecen el sistema opresor vigente cada día y que a través de sus miradas y rostros angustiados interpelan, imploran ayuda y exigen cuidado de un mundo adulto que los mira por debajo del hombro y los reduce a “nada”.

En una de las sesiones, tras cuestionar la forma en que los pequeños ven el mundo de los adultos, un pequeño mencionó: “los adultos son como moustros de seis brazos de los que hay que huir” a continuación se muestra el dibujo:



No es sorprendente, pero sí es triste saber que los pequeños ven a los adultos como enemigos potenciales. La filosofía para niños tiene el compromiso de hacer girar la mirada del mundo adulto y hacer visible el mundo invisible de los niños. No basta con nombrar la realidad durante las sesiones de filosofía. Hoy En día, como facilitadores de filosofía para niños y como filósofos, tenemos que superar la *alergia del ser*²²⁵, tenemos que romper con la totalidad. Salir del ser; liberarnos y transformar la pedagogía opresora, transgredir la cotidianidad del sistema vigente a partir de la mirada de los niños para entonces hacernos responsables y, en esa medida construir un nuevo proyecto ético-social que mire, respete y se responsabilice de los otros.

Una visión levinasiana, nos invita a pensar la filosofía para niños como un servicio para la infancia, siempre y cuando sea vista como una demanda a la sociedad adulta que, al mismo tiempo estimule la reflexión y nos concientice de la realidad. Esta manera de pensar a la Filosofía para niños, posibilita la liberación pedagógica y la transformación social. El carácter de exterioridad de Lévinas, tiene dos ventajas primordiales: el sentido ético (ética del cuidado y servicio a otro) y la relación de la infancia frente a la sociedad adulta.

14.3 LA INTERPELACIÓN DE LOS INFANTES HACIA LA SOCIEDAD ADULTA A TRAVÉS DE LAS SESIONES DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Volteando las miradas hacia el sector infantil. Podemos darnos cuenta de la urgencia de transformar el sistema educativo. De la necesidad de ofrecerles una educación que los ayude a discriminar la vasta información con la que son bombardeados día con día a través de los medios masivos de comunicación, así como de la internet. No podemos esperar resultados positivos de un programa educativo que no respete las diferencias, y que no permita el diálogo y el cuestionamiento. Dirá Freire:

De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida [...] Una educación [...] que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el

²²⁵ La expresión Levinasiana, se refiere al rechazo de lo “otro”, veáse cap. II, p. 50.

valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas.²²⁶

Es preciso terminar de una buena vez con aquella educación autoritaria que no hace más que insertar conocimientos. Es momento de hacernos responsables de esta infancia que nos interpela, entregándoles una educación dialógica; donde a través de la palabra se formen individuos con responsabilidad ética, social y política. De esta manera el educador dejará de ser una autoridad para convertirse en un sujeto en proceso de transformación. En una guía y en un facilitador de la palabra. Así como lo fue Sócrates con sus discípulos (método socrático).

15 LA RESPONSABILIDAD DE LA FILOSOFÍA Y EL FILÓSOFO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

La filosofía, así como el filósofo, adquieren suma importancia en el proceso de transformación social, puesto que a partir de problematización y el diálogo se logra la ruptura del sistema opresor. A partir del cuestionamiento de la cotidianidad se logra romper con la esfera de la totalidad y por ende se consigue ir más allá del “ser”, posibilitando la comprensión del “otro”. Lo que se traduce en respeto por el “Otro”. En este sentido, dirá Dussel: “La filosofía no es erótica ni política, sino que es pedagógica [...] El filósofo es el maestro que agrega criticidad al proceso; maestro que se vuelve contra la totalidad para esclarecerla, porque respeta al Otro y cumple la dialéctica del discurso realmente pedagógico”²²⁷. Si realmente se quiere lograr la liberación pedagógica y la transformación del sistema vigente, es necesario confiar dicha tarea a la filosofía, así como a los propios filósofos.

La filosofía para niños que se ha venido trabajando, es una filosofía que engloba el pensamiento freireano, levinasiano y dusseliano, con el propósito de demostrar la urgencia de la liberación pedagógica a través de una pedagógica cara-a-cara, que piense y problematice la cotidianidad con el objetivo de salir de la totalidad para lograr la transformación del sistema vigente.

²²⁶ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, pp. 84, 87.

²²⁷ Enrique Dussel, *Introducción a una filosofía de la liberación*, pp. 94,130.

Lo anterior no sólo demuestra la importancia de llevar la filosofía para niños a comunidades vulnerables, sino que también reivindica el papel de la filosofía dentro de la sociedad y nos invita, como filósofos, a cumplir con el perfil que se nos demanda y que a su letra dice: “El filósofo, es el profesional que indaga los fundamentos de lo real y del actuar humano; su conocimiento no se reduce a adquirir y transmitir información, sino que implica una formación integral de la persona. En él recae la responsabilidad de valorar el beneficio social e histórico de los proyectos que gesten la cultura de su tiempo”²²⁸. Se comprende entonces que, el filósofo tiene que dar soluciones reales a los problemas reales de la humanidad, la cultura, la sociedad y el buen vivir. Por lo tanto, es prudente que, como filósofos, nos ocupemos de la situación actual y veamos en la liberación pedagógica la transformación del sistema opresor.

Como se ha demostrado, resulta ingenuo y absurdo, pretender una transformación social partiendo del “ser” y no de la exterioridad. Bien lo menciona Dussel: “El que hace filosofía repitiendo libros y estudiando sistemas, permaneciendo igual que antes de haber comenzado a estudiar, no hace filosofía; si su vida cotidiana no se pone en crisis radical y, del dolor de la muerte de su cotidianidad no surge un hombre nuevo, su pensar no es filosófico o más simple, no piensa.”²²⁹ La idea de una filosofía de academia, resulta improductiva en una realidad que exige respuestas a problemáticas actuales. Si bien es preciso conocer la historia de la filosofía, no es conveniente estancarse en una discusión sobre *la idea de la idea de la idea...* sino saber qué conocimientos son o no, productivos y entonces pensarlos, cuestionarlos y contraponerlos con la realidad vigente. En este sentido la tarea del filósofo no es ni erótica, ni política, sino pedagógica.²³⁰

La filosofía para niños va más allá de ser una mera propuesta pedagógica, se propone como el primer proceso de transformación. Creando con ello un proyecto que garantice la equidad, el servicio y el respeto a los “Otros”; así como la formación de individuos y comunidades independientes, solidarias, éticas e incluyentes.

²²⁸ < https://escolar1.unam.mx/planes/f_filosofia/Sua-fil.pdf >, [consultado febrero 2016].

²²⁹ Enrique Dussel, *Introducción a la filosofía de la liberación*, p.118

²³⁰ El filósofo tiene un carácter pedagógico ya que enseña a pensar la relación cara-a-cara. Véase cap. III, p. 98

Considero que el programa de filosofía para niños atiende los problemas actuales desde raíz ya que estos niños con los que hoy se trabaja, serán en un futuro adultos. Por ello sostengo que los beneficios sociales que trae consigo una educación dialógica e incluyente es una sociedad justa y comprometida con los otros.

A manera de conclusión y siguiendo la lógica de la presente tesis, afirmo que, una filosofía para niños que hace voltear la mirada de la sociedad adulta hacia una infancia olvidada, es una ética práctica, que surge de la exterioridad para el cuidado de los “otros”(los excluidos por el sistema vigente). Una filosofía para niños realizada desde la exterioridad rompe con la alienación y el sometimiento producido por una pedagogía dominadora, por lo que dicha práctica filosófica se comprende como un proceso de transformación y liberación, que ataca el problema de raíz (desde nuestra infancia).

CONCLUSIÓN

La filosofía para niños significa una posibilidad de transformación social, siempre y cuando se preocupe por el “otro” y retome el contexto social de los individuos. No podemos hablar de liberación pedagógica o de transformación social si no podemos nombrar la realidad. Si no tenemos conciencia de lo real y mucho menos, si no somos capaces de renunciar a nuestro “ser”, para servir a Otro que necesita y pide ayuda.

En este sentido, lo que se postula como tesis en el presente documento, es demostrar los alcances de la filosofía para niños, no sólo como propuesta pedagógica, sino como una ética aplicada, comprometida a romper la esfera del “ser”, para lograr responsabilizarse por el “Otro” e ir más allá de la pedagogía impositiva, con el fin de transformar el sistema opresor vigente.

Muchos facilitadores de filosofía para niños, que trabajan con el método de Lipman, podrán afirmar que el programa cumple con los objetivos antes mencionados, sin embargo, se ha demostrado que la filosofía para niños que hoy en día se practica, está influenciada por teorías occidentales que cuidan y cultivan el Ser; por lo que sería una contradicción afirmar que dicha práctica sea incluyente y, mucho menos puede considerarse como una práctica preocupada en generar comunidades o sociedades justas, armónicas ni democráticas. En este sentido la filosofía para niños que se lleva a cabo en sectores privados, no sólo niega la existencia de lo “Otro”, también es cómplice de la pedagogía opresora.

Considero que los talleres de filosofía que actualmente se practica, sólo se ocupan de la parte pedagógica y no de transformar la situación de marginación y desigualdad que hasta nuestros tiempos se padece. Tomando en cuenta las novelas filosóficas en las que se basa el trabajo de las comunidades de diálogo antes mencionadas, se hace evidente que Lipman no estaba pensando en las comunidades rurales, indígenas, de bajos recursos económicos. No pensaba en los explotados, marginados, hambrientos; ni en los niños que sufren violencia en sus hogares, por lo que se sostiene que la filosofía de Lipman no es para todos y por lo tanto es conveniente repensar esta práctica y transformarla en una ética aplicada y en un proceso de liberación pedagógica.

La tesis presentada, reúne el pensamiento de Freire, Lévinas y Dussel, para construir una filosofía para niños con un carácter ético y transformador. De esta manera, la teoría filosófica de Freire, sobre la pedagogía liberadora y, la ética de Lévinas, así como las teorías de carácter político y transformador de Dussel; le brindan a la presente tesis, el respaldo teórico del método y los objetivos que se pretenden lograr con la filosofía para niños que se presenta.

La tesis retoma la postura de Paulo Freire con respecto a la liberación pedagógica, para demostrar que la educación actual es una educación bancaria, interesada en alienar a los individuos para beneficio de las élites del poder, y así, abogar por una educación dialógica y problematizadora.

Al indagar el pensamiento de Emmanuel Lévinas, con respecto a la filosofía del “no ser”, se demuestra que una filosofía occidental que no sale del “ser”, es incapaz de mirar y respetar al “otro”; por lo que se refuerza la idea de que la filosofía para niños, es capaz de propiciar el encuentro con el Otro. De esta manera, Lévinas sustenta la parte ético-práctica de la tesis propuesta.

Aunado a lo anterior, se estudio el pensamiento de Enrique Dussel, con la finalidad de englobar las ideas de Freire y Lévinas, para demostrar que la filosofía para niños puede ser considerada como una pedagógica “cara-a-cara” que respeta las diferencias y, que al romper con la estructura de la totalidad se convierte en una posibilidad que transforma el proyecto opresor.

Dichas teorías, nos permiten llevar la práctica a sectores marginados y olvidados, para que a partir de una educación problematizadora, cuestionen su realidad y tomen conciencia de esta, gracias al diálogo con los otros. La importancia de concientizar a los individuos de la realidad que padecen, consiste en que, a partir de la aceptación de su estado de sometimiento, puedan constituir un proyecto comunitario, que busque transformar la realidad opresora existente. De esta manera, la filosofía para niños que se propone, está pensada para trabajarse, ya sea, en la propia institución educativa, o bien, en sectores excluidos. Cabe mencionar que la filosofía para niños que se presenta, es un proyecto flexible, con resultados a largo plazo y que va de lo particular a lo general.

Si bien, los talleres de filosofía están diseñados para trabajarse con los niños, ello no excluye a los adultos, al contrario, el infante cuestionará al adulto (ya sea directa o indirectamente), a partir de su razonamiento, sus actitudes y sus trabajos realizados dentro del taller.

Los que hacemos filosofía para niños, no podemos alardear de formar individuos con carácter ético y social, si en todo momento cuidamos del “ser”. Tenemos que pensar a la filosofía para niños como una apertura del ser que nos lleva a preocuparnos por el otro, ese otro con el que compartimos problemáticas sociales; tal como lo muestra Freire y, que juntos, mirando las diferencias y escuchando las consignas de aquellos a los que se les ha quitado la voz, podemos salir de esta realidad opresora, en un proceso de transformación constante.

Es cierto que la filosofía para niños, tal y como se plantea en esta tesis, resulta ser un proyecto ambicioso; sin embargo, también es cierto que es posible, siempre y cuando se tenga en cuenta que es un proceso con objetivos a largo plazo.

La filosofía para niños debe ser una alternativa real ante una pedagogía que sólo está al servicio de las elites del poder. Por ello, como filósofos y facilitadores de filosofía para niños, estamos obligados a transformar el fundamento opresor de la pedagogía, en una pedagogía analéctica, tal como lo vemos en Dussel. Una pedagogía en la que el maestro descubra al “otro” en su contexto y logre convertirse en una guía en el proceso pedagógico de sus alumnos. Es ahí donde se muestra el carácter flexible de la filosofía para niños.

La filosofía para niños, tiene como propósito, otorgar las herramientas necesarias que posibiliten la transformación del sistema vigente, a partir de una liberación pedagógica. Ello hará posible el manejo de los conocimientos y técnicas, ofrecidas por el opresor, para beneficio del oprimido y no para el servicio de las élites del poder.

Construir una filosofía para niños que escuche, respete, nombre y mire al otro; será una práctica que nos brinde la posibilidad de cambiar el orden ya establecido. De mejorar las condiciones de vida de los individuos y de crear comunidades éticas. Haciendo de la sociedad un espacio justo, armónico e incluyente.

Sin duda quedan preguntas pendientes, tales como: “De lograrse la transformación del sistema vigente, ¿qué pasaría con los opresores, o bien, con los que no quieran formar parte de este proceso? Dar una respuesta es difícil y sumamente comprometedor, ya que, al ser la filosofía para niños una práctica incluyente y flexiva, no podría simplemente excluir a los opositores; de hacerlo, sería una contradicción terrible. Sin embargo, una vez que los individuos logren deshacerse del yugo pedagógico del opresor y, sean conscientes del fundamento del proyecto opresor, podrán exigir en conjunto y, de manera reflexiva y razonable, una vida digna, justa y respetuosa. En este sentido, no se excluye a la élite, sino que se le hace ver la responsabilidad que tiene con los “Otros”.

Por, y pese a lo anterior, los objetivos son claros y demanda es precisa. Por un lado, como facilitadores de filosofía para niños, tenemos la obligación de construir una filosofía para niños que sea incluyente, que se responsabilice de los otros y que cuestione la realidad para mejorar la convivencia y las condiciones de vida social. Y por otro lado, como filósofos, tenemos que resaltar la importancia de la propia filosofía en el ámbito político y social; así como el papel pedagógico del filósofo.

BIBLIOGRAFÍA

Accorinti, Stella, *Introducción a Filosofía para Niños*, Manantial, Buenos Aires, 1999.

Aguirre García, Juan Carlos y Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo, en “El Otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales-Colombia, Vol. 4, no. 2, pp. 1-18 Julio-Diciembre 2006.

Barón del Pópulo, Cueva Sola, Manuel, Martínez Espínola, Victoria, en “Alteridad latinoamericana y sujeto-pueblo en la obra temprana de Enrique Dussel”, *Franciscanum*, vol.56, no.158, 2012, p.141-164, disponible en:< <http://www.scielo.org.co>>, [consultado 12 marzo 2016.]

Barreiro, Julio, “Educación y concienciación” en *Educación como práctica de la libertad*, pp. 1-35, disponible en: <<http://laespiral.momoescuela.org>>, [consultado 2 de Abril del 2014.]

Del Bufalo, Erik. “Emmanuel Lévinas: El prójimo como utopía”, en *Apuntes Filosóficos*, Caracas, vol. 15, n. 28, enero 2006 , disponible en:
<http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-75532006000100007&lng=es&nrm=iso>, [Consultado el 29 de Abril del 2014.]

Dussel, Enrique, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*, ed. Extemporaneos, México, 1977.

-----, *La pedagógica latinoamericana*, Instituto de Estudios Bolivianos (IEB), Bolivia, 2009

-----, *Para una ética de la liberación latinoamericana IV*. Ed. Universidad Santo Tomas, Bogotá, 1979.

Echeverría, Eugenio, *Filosofía para niños*, segunda edición, Aula Nueva SM, México, 2006.

Elías Gloria, Silvana, “El concepto de solidaridad en Enrique Dussel como resistencia a las prácticas hegemónicas”, *Cuadernos de la facultad de humanidades y ciencias sociales*, Universidad Nacional de Jujuy-Argentina, no. 42, 2012, pp. 131-139.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Medallo, Siglo XXI, México, 2005.

-----, *La educación como práctica de la libertad*, trad. Lilién Ronzoni, 2ª ed., Siglo XXI, México, 2011

-----, Conferencia dictada por Paulo Freire en São Tomé el 12 de Diciembre de 1976 en *Cultura y liberación*, Traducción de M.E.G. disponible en:

<http://www.lrealidad.filos.unam.mx>, [consultado 13 de Abril del 2014.]

Galeano, Eduardo, *Patas Arriba: La escuela del mundo Al revés*, Siglo XXI, México, 1998.

García Moriyón, Félix, *Crecimiento Moral*, Progreso editorial, México D.F., 2009.

Giménez Giubbani, Analía, *Emmanuel Lévinas Humanismos del rostro*, escritos, Medellín, Vol. 19, no. 43, pp.337-349, julio-diciembre 2011.

González González, George, “La filosofía de la liberación de Enrique Dussel en ‘para una Ética de la Liberación Latinoamericana’”, *A parte rei. Revista de filosofía*, no. 49, Enero 2007, pp. 1-13. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es> , [Consultado en 13 abril 2016.]

Heinz-Peter, Gerhardt, “Paulo Freire”, en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nos 3-4, 1993, pp.463-484, Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org>, [consultado 1 de Abril 2014.]

Hobbes, Tomas, *Leviatán O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, trad. Manuel Sánchez Sarto, 2da edición, F.C.E, México, 1980.

La biblia latinoamericana, 82ª edición, trad. Ramón Ricciardi y Bernardo Hurault, Verbo Divino Quito, 1989.

Lago Bornstein, Juan Carlos, *Ciudadanos de sociedades democráticas*, Progreso editorial, México D.F., 2009.

Lévinas, Emmanuel, *La huella del Otro*, Trad.: Esther Cohen, Silva Robinovich y Manrico Montero, Taurus, México, 2000.

-----, *La realidad y su sombra. Libertad y mandato. Trascendencia y altura*, Trad.: Antonio Domínguez Rey, Minima Trotta, Madrid, 2001.

-----, “La soledad del ser”, La balsa de Medusa, Colección dirigida por Valeriano Bozal, *Ética e Infinito*, trad. y notas: Jesus María Ayaso Diez, Segunda edición, Madrid, 2000.

-----, *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad.*, Sexta edición, trad.: Daniel E. Guillot, col.: Hermeneia, Salamanca, 2002.

Lipman, Matthew, *Pensamiento Complejo y Educación*, tr., introd. y notas, Virginia Ferrer Crevero, La torre, Madrid, 1997.

-----, A. M. Sharp, *Filosofía en el aula*, tr. Eugenio Echeverría, Magdalena García, Felix García, Teresa de la Garza, 2ª edición, La torre, Madrid, 2002.

Mardones, José María, *síntomas de un retorno. La religión en el pensamiento actual*, Sal Terrae, España, 1999.

Masi, Ana, “El concepto de praxis en Paulo Freire” en *publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía; Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores)*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Enero 2008, Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>, [consultado 2 de Abril del 2014.]

Miranda, Tomás Alonso, M. Lipman: *Función de la Filosofía en la educación de la persona razonable*, Creamundos, pp. 1-20, Disponible en:

http://www.celafin.org/documentos/MirandaAlonso_FuncionFilPersonaRazonable.pdf,

[Consultado en: 20 abril 2016.]

Padilla Arias, Alberto, “Enrique Dussel: Una aproximación a su pensamiento”, *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, no. Esp; 2010/Año11, UAM-Xochimilco, pp.183-204.

Palacio Marta, “La posición de Lévinas en el giro hermenéutico: el lenguaje como ética”, *Areté*, vol. XXV, no. 1, 2013, pp. 133-152.

Quintero Walter S.J., “Emanuel Lévinas: Una filosofía más allá del ser”, *Cuadrantephi*, Colombia, no. 26-27, 2014, pp. 1-10.

Reale Giovanni y Dario Antiseri, *Pragmatismo. Historia del Pensamiento Científico y Filosófico*, pp.1-21, disponible en: http://www.olimon.org/uan/reale-antisieri_pragmatismo.pdf,

[Consultado: 20 de Abril 2016.]

Rojas Ramírez, Hernán Mauricio, *La víctima como nuevo sujeto histórico en la ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión en Enrique Dussel*, Universidad del Valle, pp.1-103, disponible en <<http://enriquedussel.com>>, [consultado en Marzo 2016.]

Romero Ramírez, Ronald, “El concepto de praxis de la liberación en la obra ‘ética de la liberación en la edad de globalización y exclusión’”, Universidad del Valle, Santiago De Cali, 2013, pp. 1-116. Disponible en: <<http://enriquedussel.com>>, [consultado 12 marzo 2016.]

Santiago, Gustavo, *Filosofía, niños, escuela: trabajar por un encuentro intenso*, Paidós, Buenos Aires, 2006.

Sartre Jean, Paul, *El existencialismo es un humanismo*, Ed. Quinto Sol, México 2007.