

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO
ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN
CONSTRUCCIÓN:

Un análisis a la documentación legal vigente del programa de Lic en Filosofía e historia de la
UGC a partir de la obra de Enrique Dussel *Ética de la liberación en la edad de la
globalización y la exclusión* (1998)

Cristhian Ricardo Santos Gutiérrez

Universidad La Gran Colombia
Facultad de ciencias de la educación
Licenciatura en Filosofía e Historia
Bogotá D.C

2017

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO
ONTOLOGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN
CONSTRUCCIÓN:

Un análisis a la documentación legal vigente del programa de Lic. Filosofía e historia de la
UGC a partir de la obra de Enrique Dussel *Ética de la liberación en la edad de la
globalización y la exclusión (1998)*

Cristhian Ricardo Santos Gutiérrez

Director: Rogelio Acevedo Oquendo

Magister en filosofía latinoamericana

Universidad La Gran Colombia

Facultad de ciencias de la educación

Licenciatura en Filosofía e Historia

Bogotá D.C

2017

Con sentido aprecio dedico esta monografía a:

Mi hijo, por darme motivos para vivir y luchar

Mi Madre Rubiela Gutiérrez, que no contenta con darme la vida me ha dado la suya.

Mi Padre Fernando Santos, que con su ejemplo de vida edificó los pilares de la mía.

Mi compañera sentimental Angie Ramos, por su comprensión, colaboración y guía

Mi tío Leonardo Santos, por su apoyo incondicional

También agradezco a:

Todas aquellas personas que de forma directa o indirecta han acompañado mi carrera universitaria, particularmente, a mi familia presente en aquellos momentos difíciles, al profesor *Rogelio Acevedo Oquendo* por brindar su tiempo y apoyo intelectual a este proceso y a mis amigos *Yon Lafer Carbonell, Iván Mauricio Ruiz, Fabio Gamba, Fabián Padilla y Cristian Camilo Esteban* por hacer de mi vida algo más que una sombra que pasa. Y ya por último, al pueblo latinoamericano porque son la razón para luchar por otro mundo posible: uno que haga posible vivir plenamente...

Contenido

Introducción.....	1
Formulación del Problema	5
Justificación	9
Objetivo General	12
Objetivos Específicos.....	12
Aspectos Metodológicos	13
Antecedentes	15
Capítulo I:	21
Origen y razón de ser de la ética de la liberación.....	21
De una filosofía latinoamericana a una consolidación de la filosofía de la liberación o “primera ética dusseliana”	22
De una filosofía de la liberación a una arquitectónica de la “segunda ética de la liberación dusseliana”	26
Ética de la liberación: un punto de referencia en el debate ético contemporáneo	32
Éticas postmodernas.....	32
Ética del discurso.....	34
Éticas comunitaristas o neoaristotélicas.	36
Capítulo II:.....	38
Conceptualización y principios de la ética de la liberación o criticidad ética	38
Fundamentación conceptual: relaciones entre la pedagógica y la ética	39
La pedagogía como mediación práctica en la ética dusseliana de 1998.....	39
Criterio de verdad material y principio material ético.	42
La emergencia de la alteridad: el sujeto, el otro y la víctima del PEPL dusseliano.	46
El método de la liberación: analéctica pedagógica.....	48
El ejercicio de la pedagogía: del reconocimiento del silencio a la responsabilidad del des-enmudecimiento.....	50
Comunidad de las víctimas.....	52
Criterio y principio critico-material: la negación de las víctimas.....	54

Criterio y principio critico-discursivo de validez: la validez antihegemónica	57
Criterio y principio de liberación.....	60
Capítulo III:	64
Criterios y Principios Ético humanísticos de la Universidad la Gran Colombia	64
Origen y razón de ser: algunos criterios y principios históricos de la UGC	64
Por una universidad nocturna: antecedentes y precursores	65
La UGC: entre la hispanidad, el cristianismo católico, la solidaridad y el bolivarianismo ...	67
En búsqueda de sujetos históricos: por un nuevo proyecto ontológico de liberación	70
Una mediación práctica por excelencia: hacia una pedagógica socio-crítica.....	73
Un punto de intersección entre lo material y lo formal: maestros por una comunidad filosófica	78
A modo de conclusión.....	84
Lista de referencias	87

Resumen

El presente trabajo de investigación propone una lectura “no eurocéntrica” de aquellos criterios, principios y conceptos que fundamentan el marco teórico bajo el cual se pretende formar a los futuros licenciados en filosofía e historia de la Universidad la Gran Colombia, a partir del análisis de la documentación legal vigente que rige a la misma y teniendo como marco de referencia el proyecto ético-pedagógico expuesto por Enrique Dussel en su obra *Ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* publicada en 1998. En concordancia con dicho objetivo, este trabajo gira entorno a la propuesta metodológica de una investigación formativa de tipo cualitativo donde el grado de profundidad desde el que se abordará el fenómeno concreto de estudio, estará marcado dentro de los límites de un nivel exploratorio de investigación y un análisis documental. El presente trabajo estará dividido en dos parte; primero, el análisis crítico de los criterios, principios y conceptos del proyecto ético-pedagógico propuesto por Dussel y materializado en su ética de 1998 y segundo, el análisis crítico de los criterios, principios y conceptos que fundamentan el marco teórico del programa de licenciatura en filosofía e historia de la Universidad la Gran Colombia, para así, finalizar entonces con la develación de las condiciones de posibilidad de una articulación crítica entre estos dos proyectos ontológicos.

Palabras claves: Enrique Dussel, proyecto ético-pedagógico, ética de la liberación, PEI, PEP, modelo pedagógico, Universidad La Gran Colombia.

Abstract

The present philosophical research text proposes a "No-Eurocentric" reading of those criteria, principles and concepts that underlie the theoretical framework under which it is intended to train the future graduates in Philosophy and History of Universidad La Gran Colombia, based on the analysis of the legal documentation in force that governs it and having as reference the ethical-pedagogical project presented by Enrique Dussel in his work: *Ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión*, published in 1998. So, in agreement with this objective, this work is around the methodological proposal of a formative research of qualitative type where the degree of depth from which the concrete phenomenon of study, would be addressed will be marked within the limits of an exploratory level of investigation and an analysis documentary papers.

For these reasons, the present philosophical work will be divided in two parts: the first, the critical analysis of the criteria, principles and concepts of the ethical-pedagogical project proposed by Dussel and materialized in his 1998 Ethics. Second, the critical analysis of the criteria, principles and concepts that underpin the theoretical framework of the undergraduate program in Philosophy and History of the Universidad La Gran Colombia, and thus, to end with the unveiling of the conditions of possibility of a critical articulation between these two ontological projects.

Keywords: Enrique Dussel, Ethical-pedagogical project, Ethics of liberation, PEI, PEP, Pedagogical model, University La Gran Colombia

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Introducción

La crítica del pensamiento latinoamericano hacia el pensamiento occidental y a su vez, en retrospectiva hacia sí mismo, se encarga de forjar como marco de referencia un objeto y objetivo de estudio; que para lo que nos compete aquí, radica en el reconocernos como latinoamericanos capaces de crear y reflexionar frente a las múltiples mitificaciones planteadas por el pensamiento impuesto, es decir, por el pensamiento hegemónico colonial, el cual devela, ante la necesidad de un pueblo subyugado y oprimido, las condiciones de posibilidad transformadoras, de superación, no solo ontológicas, sino también, epistemológicas.

El pensar la producción de una filosofía latinoamericana parte de la reflexividad particular de la propuesta sobresaliente ético-política crítica emergente en la segunda mitad del siglo XX donde Enrique Dussel, asumiendo el filosofar como un vincularse con lo circundante, planteará a la ética como filosofía primera, la cual, en sus inicios (1973) será propuesta para Latinoamérica, pero posteriormente en 1998, como una ética mundial con pretensión de universalidad, sopesada bajo el principio ético-material de producir, reproducir y desarrollar la vida del sujeto en comunidad (Dussel, 1998). Al respecto, dice Lorena Gonzales

Así, la ética se establece como filosofía primera, el principio *sine qua non* de la construcción colectiva y humana. Ya que una vez se ha dado el reconocimiento del otro como sujeto ético y las víctimas se identifican a sí mismas como tales descubriendo la existencia de otras como ellas, es posible todo lo demás, los acuerdos válidos intersubjetivos, afirmación analéctica, procesos de liberación etc. (2011, p. 102)

Y en relación, afirma Gildardo Díaz

Como tarea de inclusión y liberación la preocupación de la ética de la liberación apunta a la necesidad de practicar los derechos humanos y a la necesidad de sensibilizar y percibir nuevos derechos que todavía no han emergido o no han conseguido expresarse totalmente. (2000, p. 389)

No es un secreto y para nuestros tiempos es necesario asumir que nos encontramos ante una crisis mundial, entendida ésta desde las diferentes dimensiones que conforma al hombre y su entorno. Esto es, aquello que ha construido, como lo hizo en las crisis del siglo XX, una necesidad real de buscar diferentes alternativas a las problemáticas emergentes, y a su vez, que ha creado una insatisfacción con el sistema vigente, una toma de conciencia por parte de las

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

comunidades afectadas y la construcción de nuevas racionalidades. Todo sistema, sea el que sea, generará víctimas, y por ende mientras existan víctimas la Ética de la liberación será un proyecto vigente y esencial para su comprensión y posible solución, debido a que la filosofía, aquí, es la encargada de pensarse las realidades, pero la ética es aquella que posibilita y anima a transformarlas. Es decir que, “la ética de la liberación pretende un reconocimiento humano que no se reduzca a una posición paternalista, comprometiendo cada hombre y mujer a ser parte actuante y constructora de la realidad mundial.” (Freire, 2013, p. 105)

En el proyecto de la Ética de la liberación, entendido por unos como una ética preventiva, busca la consolidación de un humanismo universal que bajo sus principios de reconocimiento cultural, descentralización de la razón, una racionalidad abierta a la historia, una práctica liberadora, la ciudadanía y la participación popular, la preservación del medio ambiente, la solidaridad de las naciones como práctica de la justicia y la convivencia, y a su vez, la necesidad de cambio y transformación a partir de la concientización de su ser; forja unas relaciones dialécticas o pares categoriales que en el discurso dusseliano ayudará a entender su necesidad hoy.

Es así como Dussel, según Patricia Yori, intenta analizar el funcionamiento y la posible solución de problemáticas concretas en las vidas cotidianas de las comunidades excluidas, como la expuesta anteriormente. Es evidente aquí que el sistema globalizado y la vida humana, las políticas del norte y las necesidades del sur, los dominadores y las víctimas, el fetichismo del sistema y los procesos de liberación, la ética justificadora de la totalidad o el sistema y la Ética de la liberación para la vida digna de cada hombre; todos, sin excepción, posibilitan el concebir múltiples alternativas, a partir de la apropiación y concientización ética de los mismos, pero, son aquellas categorías las que han potenciado a la Ética de la liberación y su discurso como una alternativa, no única ni absoluta, pero si necesaria para comprender la realidad latinoamericana hoy y aquellas necesidades y realidades locales de cualquier país o comunidad excluida por el sistema vigente. Al respecto dice Patricia Yori (2001)

El discurso de la ética de la liberación pretende devolver status ontológico al discurso crítico-emancipatorio desde dos polos. En primer lugar se apoya en la construcción del rasgo unitario del sujeto ético-corporal desde una ontología del ser vivo; y en segundo lugar, se apoya en la racionalidad ético-pre-originaria y ético crítica como ejercicio ampliado de la razón. (P. 154)

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

El presente trabajo filosófico de investigación enmarcará su discusión tanto en el ámbito de la *ética y sus fundamentos*, como en el de *la pedagógica*; entendida esta como aquella mediación práctica que sitúa su espacio de acción en la vida misma, en otras palabras, en donde se producen las relaciones de dominación. Por esto, se pretende entonces situar en este momento nuestra problemática en una realidad histórico-cultural concreta como lo es el programa de licenciatura en filosofía e historia de la Universidad La Gran Colombia.

En efecto, se pretende así proponer una lectura “no eurocéntrica”, a partir del proyecto ético-pedagógico de liberación expuesto por Enrique Dussel en su obra *Ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* (1998), de aquellos criterios, principios y conceptos que fundamentan el marco teórico bajo la cual se pretende formar a los futuros licenciados en filosofía e historia de la Universidad la Gran Colombia.

Para esto, el primer capítulo se concentra en la exposición y reconocimiento del origen y razón de ser de la ética de la liberación partiendo, primero, del problema de la autenticidad de una “filosofía latinoamericana” y a su vez de cómo se posibilitó el tránsito hacia una filosofía de la liberación o primera ética dusseliana. La ética de la liberación tienen como marco de reflexión y andamiaje teórico a la filosofía de la liberación por lo que indispensable, para una comprensión arquitectónica de la segunda ética dusseliana, reconocer el debate que en la segunda mitad del siglo XX se gesta a partir de sus postulados. Ya por último, asumiendo la ética de la liberación como alternativa filosófica y una propuesta construida desde una perspectiva latinoamericana se intentará mostrar la importancia de la misma frente al debate ético contemporáneo.

El segundo capítulo está enfocado en el análisis de las categorías conceptuales que posibilitan la comprensión arqueológica del proyecto ético-pedagógico de liberación, propuesto por Enrique Dussel en su obra *ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* publicada en 1998.

El tercer capítulo está consagrado a identificar los criterios, principios y conceptos que fundamentan el programa de licenciatura en filosofía e historia de la Universidad la Gran Colombia, a partir de la revisión documental del modelo pedagógico, el PEI y el PEP de la institución; para así, ya por último, poder determinar las condiciones de posibilidad para una articulación crítica entre el proyecto ético-pedagógico de liberación, propuesto por Enrique Dussel en su obra *ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* (1998) y

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

el marco teórico-conceptual consignado dentro de la documentación legal vigente del programa de licenciatura en filosofía e historia de la Universidad la Gran Colombia.

En el presente texto se emplearán algunas abreviaturas para facilitar la lectura del mismo, las cuales son presentadas a continuación:

ELGE: Dussel, Enrique. Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Editorial Trotta 1998

FL: Filosofía de la liberación

EL: Ética de la liberación

PEPL: Proyecto ético-pedagógico de liberación

UGC: Universidad la Gran Colombia

PEI: Programa educativo institucional

MPI: Modelo Pedagógico Institucional

PEP: Proyecto Educativo del Programa

PLFH: Programa de Licenciatura en Filosofía e Historia

CNA: Centro Nacional de Acreditación

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Formulación del Problema

La filosofía como producción cultural hoy en Colombia es atacada y amenazada gracias a los procesos político-pedagógicos asimétricos, las condiciones materiales construidas dentro de las lógicas económicas vigentes y la mentalidad de una sociedad forjada bajo los motores de la racionalidad moderno-europea. Es decir, la filosofía hoy es transmitida y reproducida por medio de dispositivos e instrumentos de dominación que, formal y materialmente, han sido constituidos bajo un sesgo *eurocéntrico* hasta la fecha encubierto; no sólo en los currículos que orientan las prácticas pedagógicas de la filosofía, sino también, en los marcos teóricos de los profesores empoderados de esta enseñanza y en aquellos espacios institucionalmente proporcionados para su desarrollo.

En efecto, es claro que para la comprensión de dicho problema tendremos que partir de tres momentos constitutivos del mismo. En primera instancia y bajo la pregunta ¿Cuál es la utilidad y el valor social del saber filosófico dentro de la sociedad colombiana?

En un segundo momento y teniendo en cuenta a la filosofía como un saber dirigido a la construcción comunitaria de espacios destinados a generar y potenciar el desarrollo de la vida humana, nos preguntaremos; ¿cómo el saber/hacer filosófico se puede articular crítica y materialmente con la responsabilidad social de las escuelas, colegios y universidades encargadas de la producción, reproducción y desarrollo de la subjetividad del niño-juventud-pueblo¹ colombiano?

Ya por último y teniendo en cuenta a la filosofía como sustento ético-pedagógico del desarrollo humano en general, dirigiremos nuestra mirada sobre el interrogante ¿cómo el sesgo eurocéntrico que aún persiste dentro de la sociedad colombiana, incide hoy en la pretendida desaparición del saber/hacer filosófico de las aulas y de la vida humana, gracias a la creación de una visión de inutilidad de la filosofía por medio de la carencia de corresponsabilidad entre unos discursos abstractos universalmente establecidos y una “realidad material” histórico-cultural concreto?

Pensar estos tres momentos es una necesidad, dadas las reestructuraciones que desde finales del siglo XX vienen sufriendo aquellos espacios encargados, institucionalmente, de

¹ Entiéndase por esto, siguiendo a Dussel (1998), como aquel resultado de las relaciones entre una erótica de la liberación y una política de la liberación o la cultura y el estado.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

construir y orientar, a partir de unos procesos pedagógicos de formación, las subjetividades de la sociedad Colombia. No obstante, la filosofía hoy, como lo muestra Christian Shumacher (2011) en su ponencia en la Universidad Nacional de Colombia titulada “*Acerca del pensador profesional*”, se sigue preguntando ¿Qué debería hacer un departamento de filosofía con los estudiantes de filosofía? ¿Cuál debería ser el resultado de un estudio de filosofía? O siguiendo a Rodrigo Restrepo (2011) en la revista Arcadia en su artículo titulado “*Dónde están los filósofos*”, ¿Cuál sería la función social del filósofo? Es evidente que estos interrogantes son necesarios para realizar un acercamiento a la razón de ser y hacer de la filosofía hoy, pero a su vez, también es claro que no son suficientes ya que encubren discursivamente el núcleo de la problemática. Es por esto, que situaremos aquí el interrogante desde el cual, siguiendo al filósofo mendocino Enrique Dussel, debería partir una reflexión sobre el saber/hacer de la filosofía dentro de las instituciones político-pedagógicas en Latinoamérica. Es decir, ¿La filosofía eurocentrada que fundamenta hoy los departamentos de filosofía, y a su vez, sus procesos de enseñanza- aprendizaje aportan crítica y materialmente a los problemas humanos de la *periferia o sur global*?

Es así, como el re-pensar la concepción categorial de la filosofía que prima hoy en las escuelas, colegios, universidades y sociedad colombiana en general, toma importancia dentro de una praxis histórico-concreta como la de América latina y todos aquellos países que la conforman. Territorios en los que el 90% de la población muere, debido a que no tienen solventadas sus necesidades básicas (alimentación, vivienda, vestido, salud, etc.) ya que el 10% restante tienen en su poder los recursos tanto humanos como naturales posibilitadores de la producción, reproducción y desarrollo de la vida del sujeto humano en comunidad (Dussel). Países en los que se vive a imagen y semejanza de los problemas económicos, políticos, estéticos y pedagógicos de las grandes potencias euro-norteamericanas. Es decir, espacios geopolíticamente coloniales (contenido epistémico) y colonizados (hecho histórico) en los que desde sus intersticios y su misma razón de ser forjan una filosofía, ya no de lo universal, sino con pretensión de serlo; no es una filosofía formal y abstracta, sino material y concreta; en otras palabras, es una *filosofía crítica*.

En efecto, la utilidad y valor social del saber filosófico hoy se mide bajo la posible articulación entre un discurso categorial, que ha ganado precisión gracias a la astucia del hombre; la razón, la cual “es capaz de establecer un diálogo, un discurso intersubjetivo con la razón del otro, como razón alternativa.” (Dussel, 1994, p. 168) y una praxis histórico-concreta,

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

la cual determina un modo de realidad particularmente establecido y a su vez, los diferentes mecanismo para comprenderla. Es decir, que la filosofía no puede seguir siendo entendida como el acumulado exhaustivo de conocimientos e instrumentos universales bien aprendidos que posibilitan una intervención absoluta sobre cualquier realidad; ni la construcción a-crítica de juicios puramente racionales emitidos por aquel “filósofo nato” o “genio espontáneo” constructor de grandes aparatos conceptuales que le apuntan al derrumbamiento de otros postulados teórico-filosóficos igualmente constituidos. Sino, por el contrario, y en palabras de Dussel, en su obra *“Filosofía de la liberación”*

La filosofía no piensa la filosofía, cuando es realmente filosofía y no sofística o ideología. No piensa textos filosóficos, y si debe hacerlo es solo como propedéutica pedagógica para instrumentarse con categorías interpretativas. La filosofía piensa lo no-filosófico: la realidad. Pero porque es reflexión sobre su propia realidad parte de lo que ya es, de su propio mundo, de su sistema, de su espacialidad. (1996, p. 15)

Esto es entonces, un preponderar por un diálogo entre tradiciones filosóficas, el promover la articulación de conocimientos-Otros (Dussel) para la transformación de las concepciones tradicionales sobre la filosofía y el hacer de la historia, el dejar de pensar la filosofía en abstracto y más como praxis, poner en discusión la concepción romántica del estudio de la filosofía como mero enaltecimiento del espíritu y más bien concientizar al niño-juventud-pueblo frente a su responsabilidad histórico-concreta, dejar de pensar en la filosofía como ciencia primera y madre omnipotente de todas las ciencias y de esa manera reconocerla como herramienta metodológica y *techné*, en primera instancia, que puede ser aprehendida sistemáticamente, pero, que en un segundo momento, más allá del amor a la filosofía y construcción de conceptos “vacíos de materialidad”, pueda ser entendida como una pedagógica filosófica encargada de evaluar conceptos existentes y producir ideas nuevas conceptualmente sólidas corresponsables con el “mundo real”; histórico-cultural concreto.

La articulación crítico-material de una filosofía no eurocéntrica con los procesos de responsabilidad social de las instituciones encargadas de la formación de las subjetividades del niño-juventud-pueblo, depende aquí del repensar y des-encubrir los criterios, principios y dispositivos que han posibilitado el despliegue y consolidación del mismo eurocentrismo dentro del campo de la filosofía, el cual se ha fundamentado; histórica y culturalmente, según Dussel, bajo los pilares de: la falacia desarrollista, la experiencia existencial “a priori” de la invención del “ser-asiático”, la relación descubrimiento/encubrimiento (no como oposición del otro, sino

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

como extensión de los mismo), la conquista o formación de la subjetividad moderna (ego conquiro), la colonización o dominación sobre el cuerpo del indio y el mismo *mito de la modernidad*.

En efecto, todo esto ha conllevado no solo a la desaparición de la filosofía de los currículos de los colegios en Colombia, sino de la vida humana en general; lo cual pone de manifiesto que esta visión es sostenida desde un discurso moderno-europeo pensado para una realidad distinta a la colombiana, y más que una posibilidad crítica frente al sistema vigente, se ha convertido en un protector y reproductor de la violencia, el sufrimiento y la deshumanización del niño-juventud-pueblo colombiano. Es aquí, donde como técnica de dominación hegemónica, la pedagogía, entendida como la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje, ha marcado la preservación y difusión de valores tradicionales históricamente constituidos, los cuales, responden a intereses particulares debido a la carencia de autenticidad, reflexividad y criticidad², negada y reprimida por la totalidad imperante; generando así, la constante asimilación de innovaciones teóricas pensadas en una relación asimétrica única e inamovible. En otras palabras, las categorías con las que son pensadas las teorías pedagógicas responden a unas situaciones histórico-culturales distintas a las construidas en Latinoamérica. Al respecto y en dos momentos, Dussel en su libro *La pedagógica latinoamericana* afirma

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. En América latina, al igual que en toda la “periferia”, la cuestión de la “económica” pedagógica debe situarse en un nivel político, porque las presiones del sistema imperial y los retrasos son tantos que es tarea esencialmente política la educación del pueblo. (1980, p. 60)

Y, en consecuencia

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. (1980, p.p. 64-65)

² Véase: Tovar Gonzales Leonardo en su apartado *EXCURSO. Las fundaciones de la filosofía latinoamericana en El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]* . siglo XXI Editores

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

En efecto, los procesos de enseñanza-aprendizaje del saber filosófico hoy están cimentados en contenidos curriculares de antaño, los cuales son impartidos en espacios educativos encargados, según Sánchez (2007) en su artículo *La universidad sin órganos: capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad* de, “seguir reproduciendo los modelos de educación superior heredados del proyecto moderno/colonial, a saber, el modelo napoleónico de escuelas profesionales y el modelo humboldtiano-alemán de universidad de investigación.” (P. 43) donde, pedagógicamente y bajo un marco teórico del siglo XX pretenden arremeter con las crisis propuestas en éste el siglo XXI.

Hasta aquí es evidente la necesidad de repensar la filosofía y sus prácticas pedagógicas a partir de una visión no eurocéntrica de las mismas. Es decir, una visión que parta desde los múltiples interrogantes anteriormente enunciados, los cuales nos ayudan a centrar nuestra discusión y a su vez, a observar la complejidad del problema concreto que se intenta plantear. Según lo anterior, la pregunta de investigación que orienta este trabajo es **¿Por qué el proyecto ético-pedagógico de liberación expuesto por Enrique Dussel en su obra *Ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* (1998) posibilita una lectura “no eurocéntrica” de aquellos criterios, principios y conceptos que fundamentan el marco teórico, bajo el cual se pretende formar a los futuros licenciados en filosofía e historia de la Universidad la Gran Colombia?**

Justificación

Los problemas de la sociedad y la academia colombiana están vigentes y necesitan de un análisis filosófico serio. La filosofía eurocentrada, hoy predominante en las escuelas, colegios y universidades, no aporta seriamente a los problemas humanos de la *periferia* o lo denominado como *sur global*. En efecto, el objetivo aquí, a partir del análisis categorial de algunos elementos que componen el *PEPL* construido por Dussel en su obra *ELGE*, es descubrir los criterios, principios y dispositivos que han logrado desplegar y consolidar la concepción “eurocéntrica” de la filosofía dentro de Colombia, la cual, es asumida dentro de las diferentes instituciones político-pedagógicas encargadas de su producción, reproducción y desarrollo como verdad absoluta, unívoca y universal.

Para esto, en tres momentos, anunciaremos la necesidad de repensar la concepción de la filosofía y sus procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones universitarias, a partir del asumir la filosofía como sustento ético-pedagógico del desarrollo humano, que en

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

primera instancia, debe ser entendida como una producción cultural dirigida a la construcción de espacios que preponderan por el desarrollar la vida del sujeto humano inmerso en una comunidad.

En un segundo momento y asumiendo una posición crítica frente a la filosofía eurocéntrica, mostraremos la necesidad de repensar esta misma, a partir del des-encubrimiento de la irracionalidad moderno-europea propuesto, críticamente, por Enrique Dussel en su *PEPL* transmoderno. Ya por último, bajo el principio de *verdad material* desarrollado por el pensador mendocino en su obra *ELGE* publicada en 1998, posibilitaremos un acercamiento a la idea de filosofía y sus procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de un discurso corresponsable con los problemas concretos de América latina y sus instituciones político-pedagógicas establecidas.

Frente a un *PEPL*, la re-significación de la filosofía como categoría inmersa en una arquitectónica posibilitadora de una praxis histórico-concreta amerita ser re-pensada; ya no bajo la óptica moderno-enunciativa, universalista, solipsista y formal; desligada de la realidad, la cual, es la que prima hoy en las universidades y la que en algún tiempo fue defendida y promulgada en las consideraciones de un Descartes en el siglo XVII, pasando por Kant, Hegel hasta un post-eurocentrismo hoy de un Žižek o de un Onfray. Sino por el contrario, como lo propuesto por Dussel, una concepción de la filosofía, que asume una praxis de liberación anterior a la filosofía misma, es decir, la filosofía, pero más concretamente; la *FL*, entendida como una articulación entre el discurso filosófico y la praxis de liberación misma. En consecuencia y tomando un ejemplo puesto por Dussel, en su obra *Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación*, para explicar el origen de la *FL* en argentina, dice

Algunos creen poder hacer crítica aún pensamiento filosófico desde otro pensamiento filosófico. Es crítica idealista a veces con pretensión de marxista, ya que no parten de la praxis histórico-concreta para descubrir el sentido real de un pensamiento, desde la realidad que le dio origen. Se creen frecuentemente ser Marx criticando a Bruno Bauer, siendo, en verdad, un Bruno Bauer que critica la filosofía desde la filosofía, la ideología desde la ideología, la idea desde la idea, un libro desde otro libro, sin mover las estructuras sociales ni económicas que determinan, nunca de manera absoluta, el surgimiento y desarrollo de todo movimiento filosófico. (1994, pág. 55)

En efecto, esta visión de la filosofía propone críticamente repensar y transformar lo que hasta hoy se encuentra anclado a nuestras mentalidades, lo que ha forjado nuestra *episteme*

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

colonial y nuestras *prácticas colonizadoras*. Es decir, un des-encubrimiento de la irracionalidad moderno-europea restringida a lo denominado por Dussel en su libro 1492. *El encubrimiento del otro* como “eurocentrismo”.

Es por esto que la necesidad de buscar alternativas válidas para la realidad inmediata de América latina y sus discursos predominantes desemboca en un PEPL que como superación de una ontología moderna fundada bajo una visión eurocéntrica de la historia (hegeliana), un monólogo relacional vertical, un proyecto global imperial, un universalismo abstracto, pero principalmente un mito sacrificial moderno y de auto-producción de la verdad por parte de un sujeto aislado, solipsista; pretende, por medio de la construcción de un diálogo horizontal liberado, intercultural y en un primer momento afirmativo (autoconsciente), pero posteriormente negativo (negación de la negación) la consolidación de una posibilidad otra frente al proyecto imperial global hoy imperante. En palabras de Dussel

El diálogo, entonces, entre los creadores críticos de sus propias culturas no es ya moderno ni posmoderno, sino estrictamente “*trans-moderno*”, porque, como hemos indicado, la localización del esfuerzo creador no parte del interior de la modernidad, sino desde su exterioridad o aún mejor de su ser “*fronterizo*”. La exterioridad, no es pura negatividad. Es una positividad de una tradición distinta a la moderna. Su afirmación es novedad, desafío y subsunción de lo mejor de la misma modernidad. (2004, p. 25)

En efecto y teniendo en cuenta que un diálogo transmoderno es un diálogo intercultural que dentro de un proyecto pedagógico liberador debe partir desde la exterioridad negada, se plantea así un principio *sine qua non* la filosofía y sus procesos de enseñanza- aprendizaje, a cargo de las instituciones político-pedagógicas, no pueden ser; éste es, el criterio y principio de “*verdad material*”, el cual, puede entenderse aquí como el momento del proceso ético conservador de la vida, es decir, del contenido. Es importante aclarar, que dicho contenido en su interioridad presenta dos acepciones fundamentales: por un lado, aquello referente a lo lógico-formal, es decir aquel hecho mental dirigido a los criterios y procesos argumentativos relacionados con el discurso, y por otro lado, el contenido referente a todas las condiciones histórico-corporales de la vida humana. En otras palabras, dentro de la concepción de contenido (materialidad), lo lógico-formal e histórico-corporal presentan una reciprocidad, lo cual posibilita que la vida misma delimite al sujeto entorno a unos marcos de acción y a una jerarquización normativa.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Es así como podemos comprender que el criterio y principio de verdad material es el que nos impulsa hoy a repensar la idea de filosofía y la idea de enseñanza-aprendizaje de la misma, no solo como fundamento que subsume las condiciones de posibilidad materiales, formales-instrumentales de validez y de factibilidad como momentos constitutivos de una ética material, sino también, como condición de posibilidad que dentro de la realidad objetiva y sus relaciones dadas, construidas y re-construidas de contenido, funciona como herramienta y unidad de medida, no sólo de lo material descriptivo, sino también de la misma razón práctico-material, la cual debe determina el saber/hacer de la filosofía dentro y fuera de las diferentes instituciones político-pedagógicas encargadas de su producción, reproducción y desarrollo.

Objetivo General

Proponer una lectura “no eurocéntrica”, a partir del proyecto ético-pedagógico de liberación expuesto por Enrique Dussel en su obra *Ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* (1998), de aquellos criterios, principios y conceptos que fundamentan el marco teórico bajo la cual se pretende formar a los futuros licenciados en filosofía e historia de la Universidad La Gran Colombia.

Objetivos Específicos

- Identificar los criterios, principios y conceptos que fundamentan el programa de licenciatura en filosofía e historia de la Universidad la Gran Colombia, a partir de la revisión documental del modelo pedagógico, el PEI y el PEP de la institución.
- Analizar las categorías conceptuales que posibilitan la comprensión arqueológica del proyecto ético-pedagógico de liberación, propuesto por Enrique Dussel en su obra *ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* publicada en 1998
- Determinar las condiciones de posibilidad para una articulación crítica entre el proyecto ético-pedagógico de liberación, propuesto por Enrique Dussel en su obra *ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* (1998) y el marco teórico-conceptual consignado dentro de la documentación legal vigente del programa de licenciatura en filosofía e historia de la Universidad La Gran Colombia

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Aspectos Metodológicos

El presente trabajo se encuentra adjunto a una de las tres líneas primarias de investigación propuestas por la UGC, denominada como “*pensamiento socio crítico para la construcción significativa y solidaria del conocimiento*”, la cual busca, que a partir de la construcción de un marco teórico, conceptual y práctico se analicen las diferentes problemáticas que presenta la educación en Colombia y su incidencia sobre cada una de las disciplinas de formación académica presentes en la facultad de educación de la misma Universidad. Tras esto y con el fin de contribuir a la construcción de pensamiento crítico-reflexivo concreto se propone una ruta de trabajo soportada dentro del marco de una investigación formativa, la cual está sustentada bajo una racionalidad crítica, debido a que esta asume condiciones de objetividad, subjetividad e intersubjetividad, no sólo desde factores epistemológicos, sino también desde aquellos factores históricos que generen una correlación entre sí posibilitando una coherencia entre teoría- práctica y una potenciación de las múltiples dimensiones que afectan una cultura investigativa.

Al respecto, Margarita María Osorio Alvares en su tesis titulada *La investigación formativa la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la universidad de Antioquia*, para optar el grado de magíster en educación en la Universidad de Antioquia, dice

...la investigación formativa es entendida como proceso problémico, intencional e interdisciplinario, cuyo eje medular son los métodos de las ciencias humana y/o naturales que propendan por el empoderamiento del maestro/a en formación y del/la docente a partir de su inserción en una cultura de la investigación en las que ambos desarrollen competencias comunicativas e investigativas con miras a la cualificación y transformación de su práctica pedagógica. (2008, p. 48)

Es por esto que dentro de la investigación formativa y la polisemia de dichos términos, su utilización en cuanto a enfoques metodológicos está determinada por el énfasis del trabajo y la intencionalidad del investigador frente al objeto de estudio de la investigación. En este sentido, siguiendo a Osorio (2008) es necesario aclarar, que la investigación formativa intrínsecamente se solventa bajo tres énfasis orientadores los cuales son: la investigación exploratoria, la formación en y para la investigación y por último la investigación para la transformación en la acción o práctica.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

El primer énfasis expuesto anteriormente, es decir, la investigación exploratoria, será el andamiaje metodológico general del presente trabajo y sobre el cual se determinarán los niveles de investigación, el diseño de la investigación, sus fases, técnicas e instrumentos con miras al análisis del objeto de estudio, que aquí será el PLFH de la UGC. Al respecto dice Osorio

En primer lugar ésta la investigación exploratoria, propia de los métodos y técnicas de la investigación científica, ésta cobra importancia cuando no existe claridad acerca del problema o proyecto por ausencia de información porque permite indagar y explorar necesidades, problemas, hipótesis y poblaciones; adicionalmente, aporta información que posibilita construir interrogantes y enfoques más precisos. Uno de sus propósitos fundamentales es dar estructura lógica y metodológica a un proyecto de investigación. Por tanto acá la investigación asume un enfoque “formativo” es decir, se trata de la investigación en sí, no de la formación del estudiante. (2008, pp. 46–47)

Teniendo en cuenta esto, es evidente la necesidad de una investigación formativa en un trabajo de tipo cualitativo como el que se lleva a cabo aquí, dadas las pretensiones de éste frente a la construcción del conocimiento.

El *nivel de investigación*, definido por el Dr Fideas Gerardo Arias Odon; (venezolano) experto en el campo de la metodología de la investigación, como “el grado de profundidad con que se aborda un objeto o fenómeno.” (1999, p. 19), nos permitirá clasificar aquí, frente a sus tres niveles propuestos (investigación exploratoria, investigación descriptiva, investigación explicativa), el presente trabajo dentro una investigación exploratoria, la cual es caracterizada por un tema u objeto poco conocido y estudiado, y a su vez por unos resultados encaminados a una visión aproximada de dicho objeto de estudio.

En consecuencia con lo anterior, el *diseño de investigación*, entendido aquí, según Arias (1999) como “la estrategia que adopta el investigador para dar respuesta al problema planteado.” (P. 21), se tendrá en cuenta la investigación documental, la cual tiene como base la obtención y análisis de datos incorporados en materiales impresos u otro tipo de documentos. Dicha recolección de información se realizará a partir de técnicas propias de una investigación exploratoria y documental, como lo son: el fichaje, el resumen analítico de investigación (RAI), los análisis de contenidos, la toma de apuntes, entre otros. Y a su vez, teniendo como instrumentos esenciales fichas, libretas y guías para el análisis de contenido.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Antecedentes

Para llevar a cabo este acercamiento investigativo es necesario nombrar trabajos anteriores, los cuales en su estructura y contenido brindan además de una base investigativa, un referente teórico en lo que al estudio del *PEPL* propuesto por Dussel en su obra *ELGE* (1998) se refiere, y a su vez, a las condiciones de posibilidad para una articulación crítica entre dicho proyecto y el marco teórico-conceptual consignado dentro de la documentación legal vigente del *PLFH* de la *UGC*.

Gonzales Fuentes Lorena en su tesis para optar al grado de Magister en Filosofía Política y Axiología, titulado *Ética de la liberación: una propuesta crítica desde y para Nuestra America* (2011) realiza un análisis de las bases y antecedentes que posibilitaron el emerger de una *EL* en Latinoamérica teniendo como referente las obras filosóficas de algunos autores locales. En efecto, dicho trabajo es dividido en dos partes las cuales se encuentran subdivididas por capítulos en las que se evidencia el interés, en primera instancia, por determinar si es posible o no reconocer a la *EL* como una propuesta filosófica auténtica y genuinamente latinoamericana.

En un segundo momento y rastreando aquellas bases que posibilitarían la estructuración de una nueva ética *desde y para* América, se pretende establecer si dichos planteamientos pueden ser leídos en clave de liberación. Ya por último y analizando las características de esta filosofía se pretende descubrir esas nuevas nociones sobre el ejercicio filosófico que lo vincularan estrechamente a una praxis ético político, las cuales, según diversos autores latinoamericanos se encuentran inmersas en la *FL* y a su vez, en una *EL*.

En su desarrollo, el trabajo da cuenta de la rigurosidad del análisis documental realizado por parte de la autora, lo cual, para nuestros intereses, contribuye y proporciona además de unas bases investigativas, un referente teórico importante, tanto para el marco histórico como para el marco conceptual, teniendo en cuenta criterios y principios tales como: "reconocernos como valiosos", "filosofía de la cotidianidad", "el liberarse-liberando", la crítica a la sistematicidad, coherencia y universalidad de la filosofía eurocéntrica, "la producción de víctimas", "el movimiento analectico" y "la comunidad de víctimas", entre otros.

La propuesta crítica, ética y política emergente en el siglo XX bajo los tempranos cuestionamientos sobre la existencia de un pensamiento genuinamente latinoamericano,

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

convergente según la autora, en primera instancia, en el movimiento de la *FL*, pero posteriormente en la *EL*, reafirman la existencia de una filosofía latinoamericana inserta en una tradición reflexiva particular. En efecto, dicha filosofía latinoamericana está comprometida con la praxis ético-política, y a su vez, se fundamenta en lo cotidiano y lo local-concreto. La *EL* como propuesta viable teórico crítica para América latina se fundamenta a partir de dos momentos: el negativo (denuncia de las injusticias) y el positivo (proyecto colectivo utópico de transformación de la Totalidad).

La ética como filosofía primera o *principio sine qua non* la construcción colectiva y humana no puede ser, dentro sí hace uso de la analéctica como modo de aproximación a una alteridad radical, es decir, al reconocimiento del otro como otro, absolutamente distinto, irreductible, o en otras palabras; a su ser víctima. Es claro que el análisis de los criterios y principios anteriormente nombrados fueron los que llevaron a la autora a plantear, no como absolutos definitivos, sino como perspectivas de análisis estas afirmaciones resultantes de su proyecto investigativo, las cuales contribuyen hoy como material de discusión para la presente investigación.

Gildardo Díaz Novoa en su trabajo, para optar el grado de doctor en filosofía en la Universidad de Valladolid, titulado *Enrique Dussel en la filosofía latinoamericana y frente a la filosofía eurocéntrica (2001)* nos muestra a partir del análisis documental de cada una de las obras del pensador mendocino Enrique Dussel, la incidencia que éste ha tenido dentro de la consolidación de una filosofía latinoamericana pensada a partir de nuestras propias necesidades como *continente periférico* y a su vez, la superación de la ontológica moderno-europea, teniendo como principio fundante, arqueológicamente constituido, a la *comunidad de víctimas*. En efecto, este trabajo investigativo se encuentra estructurado en cinco capítulos, los cuales siguen cronológicamente el proceso escritural de Dussel desarrollado a partir de la década de 1960 hasta la consolidación de su segunda ética o ética global en 1998; todo esto con el fin y bajo la preocupación académica de dar a conocer, en la Universidad de Valladolid, la ubicación de dicho filósofo en el filosofar de América Latina y su postura crítica frente a la filosofía contemporánea Nord-atlántica, la cual, según el autor, supera radicalmente el eurocentrismo y se proyecta a partir de la transformación del actual orden moderno hacia un segundo “sistema-mundo” transmoderno.

Es claro, que dentro del análisis realizado por el autor a la extensa obra de Dussel se

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

evidencia un trabajo teórico-conceptual serio, el cual proporciona una base histórica significativa para nuestra investigación. En efecto, el que se nos muestra, paulatinamente, la vigencia de un pensamiento como estos frente a las crisis actuales de los países periféricos y a su vez, de aquellas instituciones político-pedagógicas inmersas dentro de dichos países, es fundamental; en la medida que se proporciona un marco de referencia histórico-concreto para su comprensión y transformación, teniendo en cuenta factores como: la incidencia de los diferentes postulados filosóficos y pedagógicos euro-norteamericanos en América Latina, la superación crítica, partiendo de una reflexión particular, de los procesos coloniales (episteme) y de colonización (hechos históricos) dados en nuestro continente; y, como si fuera poco, la construcción teórico-práctica de un proyecto de *FL* que desde una visión más compleja y profunda forja, críticamente, la transformación del actual orden moderno, posibilitando así, una alternativa; una visión *Otra*, es decir, un *sistema-mundo* transmoderno.

Es evidente que el análisis documental, realizado por Díaz (2001), de cada una de las obras del filósofo mendocino Enrique Dussel, fue lo que llevó, metódicamente, a que nuestro autor al término de su investigación, más que conclusiones, propusiera unas aclaraciones posibilitadoras de unas próximas discusiones. Una de ellas, es que en el siglo XX y a través de varias generaciones se forja, auténticamente, el movimiento de la filosofía latinoamericana, el cual dentro de sus intersticios tiene una corriente heterogénea, crítica y con un sistema categorial propio a lo denominado como *FL*. Teniendo en cuenta esto, también afirma que el marco teórico de dicha filosofía, la cual posiciona a lo ético-político como filosofía primera, parte desde la negatividad, desde la “exterioridad radicar”; en otras palabras, a partir de lo negado por el ser moderno. Tras esto, la develación del concepto de transmodernidad se hace inminente dentro de la obra del pensador mendocino, por lo cual Díaz se refiere a éste como aquella exigencia de un diálogo simétrico con los excluidos de la comunidad de comunicación hegemónica, el cual se debe hacer a partir del reconocimiento de la racionalidad del *Otro*.

Es por esto, que Dussel, según nuestro autor, propone que a pesar de los diferentes intentos de pensadores como Freud, Marx, Nietzsche, Heidegger, Foucault, Levinas o los posmodernos, por criticar la modernidad, no han sido suficientes para superar el horizonte eurocéntrico, ya que estos han fundamentado el origen del mismo a partir del siglo XVIII, mientras que Dussel y su contradiscurso radical a la modernidad desde una *FL*, lo ubican en el siglo XVI con las disputas entre Antonio de Montesino, Bartolomé de las Casas y Francisco

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Vitoria, por la humanidad del indio. Es por esto que la *EL*, entendida como una ética de la vida, y los postulados dusselianos como una arquitectónica crítica, hoy tienen vigencia ya que se nos presenta como uno de los últimos recursos que tiene la humanidad para enfrentar el suicidio colectivo.

Andrés Paulo Freire Valdivieso en su tesis para obtener la licenciatura en Filosofía, Sociología y Economía, titulada *Ética, un camino hacia la liberación “Análisis de la Ética de la liberación en Enrique Dussel”* (2013) realiza un análisis, bajo la categoría de liberación, de la propuesta ética del pensador mendocino Enrique Dussel, desde la cual pretende repensar al ser humano, ya no desde un marco de referencia abstracto y formal como se nos ha impuesto a partir de la tradición moderno-europea, sino desde un sistema de pensamiento capaz de dar cuenta tanto de las causas como de las consecuencias del sometimiento en el que, desde hace más de 500 años, se ha visto sometido el hombre inmerso en la realidad histórico-concreta del continente latinoamericano. Para dicho análisis nuestro autor tomó como punto de referencia los cinco tomos de *“para una ética de la liberación latinoamericana”* o primera *EL* publicada por Dussel en 1973, desde la cual, a partir de la categorización de sus fundamentos logra, no solo mostrar el tránsito y la consolidación entre una filosofía latinoamericana, una *FL* y la *EL*, sino también la vigencia de un proyecto filosófico pensado desde nuestras propias necesidades, desde una racionalidad contextualizada y preocupada por lo circundante, es decir, un proyecto filosófico de liberación que parte desde las víctimas generadas por la totalidad imperante.

Dentro del cuerpo del trabajo, el autor realiza unos claros acercamientos a algunos de los fundamentos de la *EL* y su inminente relación con los procesos de globalización, el mercado y el poder dentro del contexto de exclusión social de Latinoamérica. Dicho acercamiento centrado en categorías tales como: alteridad, libertad, liberación, praxis, y analéctica pedagógica, en lo que a nosotros se refiere, será un aporte evidente al marco conceptual bajo el cual se oriente la presente investigación.

Los resultados del trabajo, según el autor, giran bajo una cuestión central, la cual debe ser pensada desde cuatro dimensiones inherentes a la misma. Es decir, la proyección hacia un futuro de liberación es posible en la medida en que se mire periféricamente a la periferia, más no al centro, como hemos estado acostumbrados a hacerlo; pero, todo a partir de una racionalidad contextualizada y preocupada por lo circundantes. En efecto, dicha cuestión es resumida en la necesidad de poner en marcha las siguientes proposiciones: primero, se debe

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

descentralizar la razón filosófica en su función de paradigma para que el filósofo a partir de la praxis histórica genere su inserción directa y transformadora en el mundo. Segundo, la superación de la dominación es impulsada por la actitud crítica y materializada por la transformación comprometida de las víctimas, teniendo en cuenta su origen en la resignificación de la filosofía, no como un marco teórico abstracto y formal, sino como una filosofía *en y para* la vida cotidiana de las comunidades excluidas. Tercero, es imprescindible que la filosofía desde su saber/hacer se abra al mundo, con el fin de reorganizar su tarea desde la praxis liberadora. Ya por último, la ética entendida como filosofía primera, debe, en su proceso constructivo, en el que ciertas situaciones impensadas anteriormente proponen nuevos desafíos, racionalmente está en la necesidad de abrirse a la historia.

Salustiano Álvarez Gómez en su trabajo para optar al grado de doctor en la Universidad Complutense de Madrid, titulado *La liberación como proyecto ético: un análisis de la obra de Enrique D. Dussel (2007)* se propone como objetivo centrar pensar y repensar al ser humano a partir de la categoría *FL*, propuesta por Dussel, como proyecto ético-político para América latina. Es decir, que el gran desafío, como lo denomina el autor, que orienta este trabajo es sencillamente repensar al ser humano actualizando su valor. Para esto se propone repensar al ser humano entre momento: primero, en su contexto histórico y social, segundo, desde la realidad histórica y social de América latina y ya por último, como tercer momento, repensar al ser humano desde los sistemas liberadores emergentes en América latina y consolidados a partir de la década de los setenta.

Dicho trabajo se encuentra dividido, pedagógicamente, en tres partes: la primera de ellas titula *origen de la ética de la liberación* es el apartado en el que se pretende mostrar cómo se ha forjado la conciencia de la realidad latinoamericana a partir de una historia de exclusión social. Para esto, el autor bajo la categoría de liberación, dibuja el tránsito de una filosofía latinoamericana a una *FL* y a su vez, los criterios y principios bajo los cuales se comienza a consolidar lo que posteriormente se denominara como la ética de la liberación. En la segunda parte, también llamada *universalización de la ética de la liberación* realiza un análisis detallado de los fundamentos, conceptos y categorías de dicho proyecto ético-político, posibilitando así, frente al proceso de globalización, no solo una relectura a los límites e insuficiencia de algunas formulaciones éticas anteriores a la propuesta por Dussel para el continente americano, sino también la reafirmación clara y contundente de la necesidad de una ética material concreta

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

pensada desde y para la vida humana, la comunidad de participación, la liberación de las víctimas, entre otros principios. En la tercera parte encontramos *los desafíos y prácticas de la liberación* donde se vislumbra, no solo los aportes, sus límites y su estado actual dentro del diálogo ético contemporáneo, sino la contratación de la necesidad de una política crítica como mediación para un proyecto de liberación para América latina.

Es evidente que el presente trabajo en su estructura y contenido brindan además de una base investigativa, un referente teórico sólido respecto a la consolidación del PEPL de Dussel. Esto, no solo por la reconstrucción categorial de los fundamentos de la ética de la liberación realizada por el autor, sino por su claro desarrollo en lo que respecta a las mediaciones prácticas o proyecto pedagógico de liberación correspondiente a la consolidación de la *EL* como alternativa viable para la realidad en crisis y de crisis que actualmente vivimos gracias a la forma de vida de un sistema ideológico, que hace siglos, logró imponerse.

La filosofía como praxis piensa las realidades, pero la ética invita a transformarlas. Es a partir de esto que la utopía de la liberación, según el autor, se consolida como certeza y posibilidad de una sociedad OTRA, más inclusiva, progresiva, ecológica, crítica, autocrítica, humanizadora y fundamentada en las víctimas de la exclusión, es decir una sociedad que se piensa desde la liberación como deseo, necesidad y objetivo.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Capítulo I:

Para realizar un acercamiento a los criterios y principios que fundamenta el proyecto ético-pedagógico expuesto por Dussel en su obra *Ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* (1998) es necesario preguntarnos por su origen y razón ser. En el presente capítulo y a partir de un rastreo histórico, se señalarán algunos de los elementos más importantes de la constitución de la ética de la liberación. Para esto, primero, centraremos la discusión en el problema de la autenticidad de una “filosofía latinoamericana” y a su vez, de cómo se posibilitó el tránsito hacia una filosofía de la liberación o primera ética dusseliana. Posteriormente y entendiendo a la filosofía de la liberación como marco de reflexión y andamiaje teórico para la consolidación de una ética de la liberación se propone realizar un acercamiento al debate que en la segunda mitad del siglo XX se gesta a partir de sus postulados. Ya por último y asumiendo la ética de la liberación como alternativa filosófica intentamos mostrar la importancia de la misma frente al debate ético contemporáneo.

Origen y razón de ser de la ética de la liberación

¿Cuál es nuestro ser³? Esta fue, es y será la pregunta que guíe la deconstrucción y construcción del pensamiento filosófico latinoamericano, el cual, enmarcado por sus avatares, se gesta hoy desde su historia, desde su sabiduría popular, su *ethos* antropológico y su reflexión concreta. La búsqueda de la identidad desde y para América, será su horizonte de sentido y objeto de reflexión crítico material.

El pensamiento latinoamericano al igual que las diferentes tradiciones filosóficas de occidente tiene sus antecedentes, sus criterios y principios que arquitectónicamente los han forjado, por lo que se nos presenta necesario hoy, para una comprensión pedagógica del problema, descomponer dicho proceso en tres momentos, que según Alvares Gómez Salustino en su trabajo anteriormente referido, propone; el primero de ellos *la filosofía latinoamericana*, entendida desde la “imitación” y el no reconocimiento activo de su ser ante la enajenación de dicha filosofía. En segunda instancia, la *FL*, entendida esta como la superación de los dogmatismos a partir de la institucionalización de la filosofía; y ya por último, la *EL* propiamente dicha, la cual, está caracterizada por el reconocimiento y reflexión crítica sobre

³ Entiéndase aquí “como el horizonte hacia dónde y desde donde se manifiestan los fenómenos del mundo. Es el fundamento y la identidad ontológica; es la luz que ilumina la totalidad del mundo.” Pág. (57) Véase “*Filosofía de la liberación*” Dussel, Enrique (1996)

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

las necesidades de América Latina a partir de la adopción de un lenguaje liberador político-humanista frente a los procesos de globalización y exclusión del sistema hegemónico vigente.

De una filosofía latinoamericana a una consolidación de la filosofía de la liberación o “primera ética dusseliana”

Enrique Dussel en su re-construcción de la historia de la filosofía latinoamericana incorpora tres categorías clasificatorias posibilitadoras de un pensamiento auténtico y conciente de su entorno concreto de necesidad. Dichas categorías expuestas en el primer capítulo de su libro *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación* (1994) y retomadas por Días en su tesis doctoral anteriormente referida, van hacer la esquematización no hegemónica de la historia de la filosofía latinoamericana, donde *la pre-historia*, entendida desde la conformación de las culturas Amerindias y sus tres principales periodos culturales; el periodo formativo, periodo clásico y el periodo postclásico, constituirán un primer momento del horizonte de sentido de una filosofía latinoamericana. Seguido de esto, la *proto-historia*, entendida esta como la conformación de las categorías de *centro /periferia* a partir de la invasión a América en 1492, guiándose así por la cristiandad medieval y posteriormente por el capitalismo de la modernidad. Es aquí, donde se empezará a conformar la crítica al mito de la modernidad y a su vez, la creación alternativa e imprescindible de su superación a partir de la categoría de *transmodernidad*, la cual según Dussel, se puede entender como un espacio inclusivo de la alteridad negada.

Ya por último, *la historia*, y según el pensador mendocino, el periodo más importante de la historia para el entendimiento de la re-construcción de una filosofía latinoamericana no eurocéntrica, ya que será entendida desde tres momentos: (1) la cristiandad colonial (1492-1807), (2) la dependencia neocolonial (1807 – 1960) y (3) el post-capitalismo (después de 1960). Es importante aclarar acá como asume Dussel en su discurso la acepción del post-capitalismo y que intenciones subyacen detrás de ella, dada la gran distorsión que causa hoy la utilización del prefijo *post* junto al concepto de *capitalismo*, en palabras de Dussel.

Esta denominación negativa quiere dejar abierta la puerta para mirar lo que emerge con suma atención, sabiendo de antemano que la creatividad latinoamericana ha irrumpido en la historia universal y con ella la filosofía que se articule al crecimiento lento pero profundo de la tercera época. (1994, p. 18)

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Esta clasificación nos ayudará a comprender el proceso de consolidación, según Álvarez (2007), de una filosofía latinoamericana, que siguiendo a Dussel está dividida en tres épocas⁴ y cada una de estas se encuentran compuestas por ocho periodos que a continuación conviene subrayar.

La primera época es denominada como “*Filosofía colonial*” y está enmarcada, en sus inicios, bajo el logo de *la filosofía política de la conquista, desde 1492 hasta 1550*, donde las tesis humanistas de Francisco de Vitoria, indigenistas de Fray Bartolomé De las Casas y esclavistas de Juan Ginés de Sepúlveda instauraran el centro de discusión, el cual girara entorno a la justificación del sometimiento del indio a partir de la negación de sus costumbres y tradiciones, pero no menos importante, la expansión de la cristiandad medieval, la búsqueda de nuevas rutas comerciales y la extensión militar de la corona española. Es así, como desde estas épocas se muestra clara la injerencia de una pedagógica de la dominación que impone violentamente su cultura por parte del padre (el colonizador español) y crea diversos mecanismos para su constante reproducción, donde, de igual manera, forma al hijo (el pueblo latinoamericano) en cuanto a su constitución practico-productiva que como fundamento busca el olvido de la madre (la cultura). Al respecto dice Dussel

El choque e imposición hegemónica de una pedagogía dominadora por parte de los españoles forjara un nuevo sistema educativo colonial de la cristiandad de las indias occidentales fundamentado en calificativos barbaros, en lo que para la época será el insumo ontológico para la consolidación de un sujeto cogitante. (1980, p. 80)

El segundo periodo llevará el rótulo de *la primera “normalización” filosófica (1553-1700)* donde se tendrá como punto central la escolástica y su método; *lectio, disputatio y transcripción* bajo la enseñanza del *trívium* y *cuatrívium*. En el tercer periodo, y no ajeno a Europa, durante 107 años nos encontraremos en *la crisis de la ilustración (1700-1807)*, en lo que para América va hacer la influencia de la Revolución Francesa, la independencia de los Estados Unidos de América, la declaración de los derechos humanos y la emergencia del momento pedagógico-burgués. Es decir, la aparición de la figura pedagógica moderna (el

⁴ “Denominamos “épocas” de la historia de la filosofía aquella porción de tiempo en la que el discurso filosófico mantiene su estructura fundamental de un mismo tipo, condicionado igualmente por los demás niveles de la sociedad cuya esencia practico-productiva no cambia.” Pág. (14) Véase “*Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación*” Dussel, Enrique (1996)

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Emilio de Rousseau) como negación del mundo feudal y en cumplimiento funcional de la afirmación del hombre burgués imperial y la consolidación de la orfandad pedagógica (Dussel).

En consecuencia Dussel afirma que “La naturaleza, el ser, el fundamento ontológico de la pedagógica moderna quiere educar a un hijo-pueblo partiendo de la tabula rasa (porque si tiene condicionamientos su tarea educativa tiene oposiciones que distorsionan su praxis dominadora.” (1980, p. 30)

La segunda época va a ser denominada como *la filosofía en la dependencia neocolonial (1807-1959)* caracterizándose así por: *la filosofía ante la primera emancipación (1807-1830)*, es decir, el periodo de tiempo enmarcado bajo los procesos de independencia; ejemplo de ello, al norte de América, en México de 1810 a 1821 hasta el sur, en Argentina en 1810- 1816. Seguido de esto, el quinto periodo; *El fracaso del nuevo orden (1830-1880)* donde su lema sería el ser como Europa y Estados Unidos dejando de ser lo que se era (Dussel, 1994), marcara bajo la influencia del positivismo la constitución de los diferentes instrumentos pedagógicos de dominación, materializados en los gobiernos existentes para la época, las instituciones ideológicas (escuelas, universidades, comunidades de intelectuales, entre otros.) los conflictos raciales y las disputas tanto morales como religiosas de la época; que bajo la óptica de una reconstrucción de los bloques histórico filosóficos de una filosofía latinoamericana, a partir de la categoría de “pedagógica de la dominación” se sigue reproduciendo desde el siglo XV, pasando por el XVII y hasta el XIX, la consolidación del padre protector, por medio de la introyección de la cultura imperial a su hijo-pueblo, en pro del asesinato de la madre cultura. Al respecto Dussel afirma

En nuestra América latina se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: una naciente que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remedando los esfuerzos ingenuos y populares de la edad media; otra que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. El siglo XIX y el siglo XVII viven juntos; el uno dentro de las ciudades, el otro en las campañas. (1980, p.p. 21-22)

Seguido de esto, el sexto periodo llamado por Dussel; *el positivismo a la sombra de la expansión del imperialismo (1880-1945)* se encargara de la llegada, asimilación y difusión de las doctrinas imperantes en Europa, como lo era, para la época: *La neo-escolástica*, caracterizada por el retorno a los grandes medievales ortodoxos frente a las corrientes actuales (siglo XIX y XX). *El marxismo* que incursionó en América latina como un instrumento de análisis y metodología de cambio sociopolítico. Y ya por último, *la fenomenología*; encargada

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

esta del estudio del hombre, el derecho, los valores y la existencia misma, a partir de los postulados de los grandes pensadores fenomenólogos del *centro*, que para América Latina en esta época, potenciaría la apertura en el campo de acción de la academia y la jurisprudencia desde los círculos de intelectuales afines a las facultades de filosofía y ciencias humanas. Este periodo, claro está, es la convalidación de la enajenación pedagógica bajo la cual hemos vivido los latinoamericanos, pero a su vez, la necesidad de una pedagogía de la liberación que no piense ya el acto cara-a-cara de educar-se como la función de estudiar el camino por medio del cual un grupo social podrá dirigir o dominar a sus miembros en pro de sus intereses, sino, más bien, como una acción ético-política posibilitadora de la liberación del oprimido, del excluido, de la víctima del sistema vigente.

En consecuencia, a partir de 1810 y hasta 1860 se da lo denominado por Dussel como *la segunda "normalización" de la filosofía latinoamericana* y a su vez séptimo periodo en la arquitectónica de su consolidación. Según esto, Días (2001) haciendo una lectura de Dussel y también complementando su postulado, tomará la división por generaciones de la filosofía latinoamericana elaborada por Miró Quesada (1981) en la que los patriarcas, forjadores, técnicos y los de la liberación asentaran las bases de un pensamiento auténtico, reflexivo y crítico. En su punto máximo la tercera época cobra vida, *la filosofía ante la "segunda emancipación"* u octavo periodo también denominado como *filosofía de la liberación latinoamericana*. Para este último momento Díaz (2001) toma la división realizada por el grupo cubano de investigación encabezado por Pablo Guadarrama, bajo la categoría de liberación y las vías para conseguirla. Al respecto dice Díaz

El grupo de investigadores cubanos, encabezados por Pablo Guadarrama, atendiendo a los conceptos de liberación y a las vías que se proponen para alcanzarla, distingue cuatro grupos de filósofos de la liberación: el grupo culturológico o de la filosofía inculturada –Kush, Cullen y Scannone en Argentina-, el grupo de la racionalidad –Salazar Bondy y Miro Quesada en Perú-, el grupo democrático-Zea, Ardiles, Zimmerman y el grupo de Bogotá, con representantes de México, Argentina, Brasil y Colombia- y el grupo de la revolución nacional liberadora hacia el socialismo –Dussel, Cerutti, Roig y Serrano Caldera en México, Argentina y Nicaragua. (2000, p. 72)

Es así como la filosofía inculturada tendrá por objeto de estudio la sabiduría popular, la cultura y el ethos antropológico latinoamericano. Por otro lado, la *FL* racionalista tendrá una marcada influencia de la filosofía analítica y como objeto de estudio los valores éticos y las categorías de *desarrollo/subdesarrollo*. A su vez, el grupo democrático se encargara de la

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

reflexión sobre lo concreto y el hombre Americano, la inautenticidad y la reflexión sobre la historia y su propicia esquematización. Ya por último y en la búsqueda de la identidad desde y para América, una pedagógica de la liberación y la construcción de una transformación sociopolítica a partir de la creación de nuevas categorías, principalmente económicas, será aquello que estará a cargo de la *FL* del grupo de Bogotá y el grupo de la revolución nacional liberadora.

Para la filosofía latinoamericana existe una clara influencia de las corrientes de pensamiento europeas como lo son: la tomista, positivista y marxista, por citar algunas. No obstante, la realidad latinoamericana, en un primer momento, fue, es y será la que marque las pautas para la consolidación de un proyecto de liberación, el cual en las primeras décadas del siglo XX comenzó a consolidarse con el emerger del *populismo* o *las burguesías nacionales*, más exactamente en 1910 en México hasta 1959 en Cuba, por dar una fecha o por qué no en los 70s en Argentina. En palabras de Dussel

Las revoluciones populares nacionales antiliberales del siglo XX afirman nuevamente a la madre, a la cultura latinoamericana que se ha ido gestando en casi cinco siglos, cultura olvidada, negada, popular. Niegan al padre como dominación política y económica en España, Inglaterra y Estados Unidos; niegan al padre como estado oligárquico neocolonial pero afirman una nueva paternidad: la del futuro estado liberado donde la cultura propia educara al hijo en hogar propio. (1980, p. 23)

Según esto, es claro que el emerger de una *FL* va a marcar, en la segunda mitad del siglo XX, en su totalidad, la colonización del ser latinoamericano, la cual, hasta el momento guiaba el horizonte, no solo antropológico sino también epistemológico del pensamiento en nuestra América. Dicho lo anterior, es necesario aquí esbozar algunos de los criterios y principios bajo los cuales se fundamenta, según Álvarez (2007) la *FL* o segundo momento para la consolidación de lo que hoy conocemos como una *EL* latinoamericana.

De una filosofía de la liberación a una arquitectónica de la “segunda ética de la liberación dusseliana”

La *FL* alcanza su punto álgido en la década de 1970, sustentada bajo la devastadora época de las dos guerras mundiales, lo cual, obligó a cambiar el foco de imitación latinoamericano al que se estaba acostumbrado (Europa-Estados Unidos), debido a que este comienza a carecer de estabilidad teórica para seguir propiciando aparatos conceptuales y a su

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

vez para seguir estableciéndose como modelo antropológico y eje único orientador en las ciencias humanas.

Todo esto comienza a demandar, por ende, para Latinoamérica la necesidad de pensarse a sí misma. Es aquí, donde la tradición filosófica se pone en discusión; el filosofar abstrayéndose, los universalismos y la suficiencia real de formular rigurosos y complejos sistemas filosóficos frente a la crisis de la razón instrumental. En consecuencia, y en palabras de Álvarez

La necesidad de la filosofía se presenta tan fundamental como la necesidad de la vida. No se trata de vivir solamente. Hay que saber y pensar, por lo que se vive. Esa es la tarea que pretendemos reflexionar desde la realidad latinoamericana y desde la superación de las limitaciones a las que el continente fue sometido (2007, p. 51)

Para esto, desde Alberti hasta Dussel, fue necesario el análisis, interpretación y comprensión de los postulados hegemónicos de *centro* del sistema mundo y también, la desestructuración de los mismos, a partir de la conformación de ciertos criterios y principios forjadores de un ser latinoamericano auténtico, reflexivo y crítico. En palabras de Dussel

La filosofía de la liberación intenta ser un movimiento que no se arroja la exclusividad ni la hegemonía de pensar el tema de la liberación. Solo tiene conciencia de presentar de manera explícita la necesidad de articular el discurso filosófico con la praxis de liberación histórica. La filosofía es un acto segundo; la praxis de liberación es el acto primero. (1994, p. 154)

Siguiendo a Gonzales Fuentes Lorena (2011) en su tesis referida anteriormente, donde se recogen, a partir de una lectura crítica al pensamiento latinoamericano, los criterios y principios que lo conforman. Ejemplo de ello, *la construcción de la subjetividad como principio ontológico*, entendido aquí como “tenernos a nosotros mismos como valiosos”, es decir, “Cuando el sujeto asume su existencia está arrojado al compromiso con sus circunstancias, su entorno, la colectividad a la que pertenece y por ende, a la construcción histórica y cultural que ella ha gestado.” (2011, p. 28) es así donde, vale preguntarnos ¿Por qué la comunidad se piensa así misma?

La *FL* se constituyó de forma paralela a la tradición filosófica moderno-europea y ante sus avatares, por lo que es imprescindible que la construcción de la subjetividad latinoamericana tenga como principio pensarse a sí misma. El intentar sobrevivir por más de 500 años, según

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Dussel, bajo: la falacia desarrollista, la invención del “ser-asiático” como experiencia existencial, la consolidación de la categoría de descubrimiento, no como la aparición de lo otro sino como la proyección de lo mismo; la conquista (formación del *ego conquiro*), la colonización (dominación sobre el cuerpo del indio) y la consolidación del “mito de la modernidad”, es decir, el eurocentrismo en su máximo esplendor, difundido por medio de una pedagogía de la opresión y sus instrumentos hegemónicos de dominación, son precisamente los argumentos que posibilitan que comencemos a resistir, a pensarse a nosotros mismos; ya no desde los instrumentos de dominación anteriormente nombrados, los cuales tienen defensores y bajo ciertas filosofías ideológicas encargadas de justificar las relaciones asimétricas como verdades absolutas, marcan el paso hacia una sociedad guiada por la tecnocracia, la funcionalidad científica, las racionalidades imitativas y los complejos sistemas de segregación y exclusión, es decir, hacia la justificación de dichas problemáticas como hechos naturales. Sino por el contrario, desde lo que nos dice Gózales

La comunidad se piensa a si misma buscando descubrir y asumir su propia identidad, la cual no es desarrollada solo como un mecanismo de defensa o desde la necesidad de definirse y limitarse para lograr definirse, sino como la consecuencia de la autoafirmación indispensable posibilitadora de la generación de proyectos de liberación y sociedades alternativas. es una colectividad en creación permanente. (2011, p. 31)

En consecuencia, y muy ligado a lo anterior, otro principio fundante de la filosofía de la liberación es la *desobediencia propositiva*, entendido aquí como la necesidad que tiene el hombre latinoamericano de reconocerse como capaz de crear y transformar su espacio histórico-cultural concreto y a su vez, construir filosofía.

La filosofía latinoamericana se gesta en la autoconciencia de la alienación y su consecuente praxis liberadora. Se constituye como un pensamiento filosófico transformador unido al saber de liberación, al tener un correlato práctico indisoluble, va más allá de la filosofía misma, en el sentido más clásico o academicista de la pura especulación, pero desde ella, la filosofía, sentar las bases. (Gonzales, 2011, p. 21)

Esta filosofía asume el filosofar frente a las circunstancias para salvar las circunstancias, es decir, una filosofía local como filosofía de la praxis que desde sus intersticios asume el medir el pensamiento auténtico bajo la lupa de la destrucción y reconstrucción de las lógicas de dominación impuestas por los colonizadores. Dicho de otra manera, el pensamiento

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

latinoamericano se forja desde la desestructuración.⁵ No obstante, el principio ontológico anteriormente nombrado, da paso en sentido estricto (de contenido), a la piedra angular de la *FL*, es decir, a lo denominado como *filosofía de la cotidianidad*. El pensamiento latinoamericano desde sus orígenes hasta la segunda mitad del siglo XX ha sido “imitativo” y se ha pensado tanto los problemas históricos como los contextuales de una forma vertical, y como dijimos en apartados anteriores, siempre con la intención de forzar la realidad, o modo de vida establecido, a los aparatajes ideológicos de dominación caracterizados por la *lógica dialéctica asimétrica* (oprimido-opresor) creadora y generadora de víctimas.

La *FL* es una filosofía que nace en la periferia del poder, es una “filosofía bárbara” (Dussel, 1996), la cual está marcada desde 1492, con el emerger del capitalismo a nivel mundial y también por las formas de vida de la Europa periférica que fueron impartidas en América. La realidad dialéctica entre el ser y el no-ser se piensa frente a la generación de víctimas por parte de las totalidades imperantes, pero más aún, desde el reconocimiento de la dependencia, a partir de una reflexión crítica concreta de la misma; cuyo reconocimiento es posibilitador de la construcción propia de la identidad. Es así como, para la *FL* el pensarse el ser humano es reactualizar su valor, pero, desde su contexto histórico y social establecido. La integración, la liberación y la identidad pasan hacer el proceso de conformación de un pensamiento y una filosofía auténtica, reflexiva y crítica. Al respecto dice Alvares

El ideal de transformación es una tarea comunitaria en la que todos tienen que aportar sus capacidades. De la negación de la dependencia política, cultural, social o económica hay que dar el paso que permita llegar a la interrelación y a la integración humana. Hay necesidad de pensar la situación a partir de nuevas dimensiones que superen la marginalización y redefinir nuevos conceptos, capaces de ofrecer al mundo la realidad de un ser humano con realizaciones e ideales. (2007, p. 42)

De la mano con lo anteriormente nombrado, Gonzales (2011) retomando a Paulo Freire reconoce y recalca que para la *FL* no existen universales absolutos, y dice, *que eso es de la tradición filosófica hegemónica*, en otras palabras, que para la *FL* existen problemas materiales-concretos, los cuales son los encargados de dar vida al criterio y a su vez, principio de *liberarse/liberado*, es decir, parafraseando a Freire que nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo.

⁵ Véase: *Ética de la liberación: Una propuesta ética crítica desde y para nuestra América*. Lorena Gonzales Fuentes. Tesis en maestría en filosofía política y axiológica. 2011. Universidad de Chile

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Todos los hombres se liberan es con la comunidad en la que se encuentran inmersos.⁶ El reconocerse a sí mismo como oprimido y víctima de la totalidad imperante posibilita múltiples alternativas de liberación del ser humano que está siendo sometido y afectado por el dominador u opresor, no obstante, el reconocerse como sujeto afectado y agente socialmente activo de su cambio, es lo que genera la liberación, no solo del oprimido, sino también del opresor; dado que este se reconoce en su papel de verdugo, dicho de otra manera, la liberación no es solo de la víctima, sino también del victimario. En síntesis y siguiendo a Dussel (1994)

La filosofía de la liberación se mueve en la dialéctica o “pasaje”, que parte de un sistema dado o vigente (sea político, erótico, pedagógico, fetichista, económico, etc.), y que se interna en un sistema futuro de liberación. Trata dicho “pasaje” dialectico entre un orden y, otro orden, y toda la problemática compleja de la ruptura con el “*antiguo momento*” (1), como sistema de dominación de la *praxis de liberación* misma (2), y del momento constructivo del nuevo orden (3), su edad clásica. (P. 166)

Hasta aquí se ha intentado enunciar unos de los tantos aspectos, que hace más de cinco décadas, han ido construyendo arquitectónicamente, tras esfuerzo y dedicación de múltiples pensadores latinoamericanos, el proyecto de una *FL*, donde, claro está, podríamos seguir enunciando más de ellos, pero es necesario que en el transcurso de este trabajo se vayan desarrollando detenidamente. Es así, como llegamos al centro de nuestra discusión y al tercer momento, según la estructuración dada por Alvares (2007), denominado como la *EL*.

El problema que estudia la *FL* y la *EL* es la deshumanización del continente americano. No es un secreto, frente al discurso ético de la época, que se cambia el paradigma en el siglo XX; desde los pretenciosos momentos impulsores de la abolición del positivismo, el surgimiento de la fenomenología, el existencialismo, las éticas comunitarias, estructuralistas y a su vez, pero no menos importante, las éticas neocontractualistas y la ética del discurso; donde esta última tendrá una marcada influencia en los diferentes planteamientos de la ética de la liberación; también, por unos postulados concretos solventados bajo la influencia del populismo político, el emerger de las teorías de la dependencia y el movimiento de la teología de la liberación; van a cambiar el foco metodológico de discusión y a su vez, su objeto de estudio, no solo de Europa, sino también de todo el continente americano. La consolidación de una

⁶ Véase: Ética de la liberación: Una propuesta ético crítica desde y para nuestra América. Lorena Gonzales Fuentes. Tesis en maestría en filosofía política y Axiológica. 2011. Universidad de Chile

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

filosofía latinoamericana tiene como principio la construcción arquitectónica de una ética latinoamericana, que aquí, a partir de la *FL* se proyecta en los años 80s y 90s como una alternativa viable a las crisis provocadas por los modelos neoliberales y en concordancia, como una fase última, pero a su vez como filosofía primera del ser latinoamericano. Al respecto Dussel afirma que

La filosofía de la liberación afirma que la ética (y por ello la política, como su primer horizonte) es la *prima Philosophia*. La filosofía comienza por la realidad, y la realidad humana es práctica, es siempre ya *a priori* relación persona-persona en una comunidad de comunicación (del lenguaje y la vida) presupuesta real (objetiva) y, trascendentalmente (subjektivamente). Por ello antes que la naturaleza se encuentra ya el Otro-vital y pragmáticamente-. (1994, p. 168)

Esta ética ayer y hoy tiene como reto el afrontar las disputas entre el neoliberalismo y las democracias en América Latina donde como paradigma complejo se potencia la crítica emancipadora en pro de la consolidación de la dignidad como proceso de universalización. Al respecto, dice Yori Patricia en su tesis titulada “*la ética de la liberación de Enrique Dussel en el debate ético contemporáneo*” que “la dignidad es entendida como un valor que no está por encima de la historia, se trataría más bien de un valor esencialmente histórico y por ello, cambiante y dialéctico.”(2001, p. 40) Es así como, la subsunción de todos los criterios y principios hasta aquí enunciados se proyectan en pro de la argumentación crítico- material concreta de un principio máximo, el cual Dussel define como “la producción, reproducción y desarrollo de la vida del sujeto en comunidad” (1998, p. 95). Este proyecto ético-histórico argumentado por Dussel desde su primera obra “*Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal*” en 1966, pasando por sus cinco tomos de “*para una ética latinoamericana*” iniciados en 1973, pero consolidados con lo que se denominara como segunda ética; en su libro “*Ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión*” en 1998, hasta la más reciente, “*16 tesis de economía política*” publicada en el 2014. Todo esto aporta, críticamente, a la desestructuración y superación de la ontología moderna, a partir de la irrupción del otro y la reflexión metafísica de la antropología, basada en la necesidad de solución de un problema ético-político, entendido acá, de acuerdo a un principio ético-material, como la justificación de la negación de la dignidad de la vida humana por parte del sistema vigente. Es por esto que Dussel afirma que la ética es la filosofía primera, y a su vez, es la encargada de legitimar todo discurso filosófico.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Ética de la liberación: un punto de referencia en el debate ético contemporáneo

La filosofía entendida como producción cultural ha sido siempre considerada como una forma para comprender la realidad, pero aún más importante, para transformarla. Dichas transformaciones, según la propuesta de Dussel, parte de aquella experiencia vital propia; del propio mundo que, espacial y temporalmente se encuentra localizado. Es así como toma sentido una filosofía, no del filosofar simplemente sobre otras filosofías, es decir, del filosofar abstrayéndose como no lo ha heredado la tradición moderna, sino una filosofía de lo concreto y de la praxis donde, el filósofo se ha adentrado en aquella aventura teórico-práctica la cual ha partido de la realidad para autoservirse, criticarse y transformarse.

La ética entendida como filosofía primera se propone hoy como una alternativa viable para comprender, primero, el sufrimiento de las mayorías pobres de la humanidad; después criticar las lógicas económicas, políticas, éticas, pedagógicas, entre otras, propuestas por la globalización las cuales posibilitan dicho sufrimiento y ya por último, transformarlas ya que como quehacer ético-filosófico propiamente dicho la posibilidad de unión de la crítica, que parte de las víctimas, con la creación o creatividad, principio originario de la transformación de la situación de las mismas, posibilitan un responsabilizarse materialmente por el otro.

Para realizar una acercamiento a lo expuesto anteriormente se nos presenta necesario develar algunos de los problemas bajo los cuales se fundamenta las éticas contemporáneas tales como: las postmodernas (Gianni Vattimo); las comunitarias o neoaristotélicas (Alasdair MacIntyre- Charles Taylor – Michael Walzer); las neokantianas (Jurgen Habermas – Karl Otto Apel) y a su vez las emergentes en Latinoamérica (Kush – Carlos Cullen – J.C Scannone y Andrés Roig – Serrano Caldera).

Para esto pondremos a continuación cada una de estas propuestas bajo la lupa de tres interrogantes: ¿Cuál es el punto de partida de cada una de ellas? ¿Qué Tanto aporta crítica y materialmente cada una de estas propuestas éticas a la superación de los principales problemas humanos de la *periferia* o *sur global*? ¿Cómo se relaciona el desarrollo ético de cada una de estas propuestas con el hecho histórico de la mundialización y a su vez con el *PEPL* por Dussel?

Éticas postmodernas.

El pensamiento postmoderno al igual que su propuesta ética tiene su punto de partida en la crítica al prejuicio moderno en el que prima el saber sobre la realidad, por lo que se

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

imposibilita el acto mismo de acceder a cualquier hecho. Es decir, la propuesta aquí expuesta parte de un resistir a la metafísica, a los macrorelatos emancipadores y por qué no, a toda presunción fundamentadora; es por otro lado, preponderar por la pérdida de sentido de la realidad ya establecida, un desarraigo de los valores realmente existentes teniendo en cuenta que para la ética postmoderna este es limitado, histórico y a su vez contingente. Por tales motivos el nihilismo es un elemento constitutivo de estas propuestas.

Es claro que el descontento de la postmodernidad no recae más que en su importante, pero no suficiente dualismo entre realidad y saber o como se le ha denominado desde otras perspectivas éticas, entre ontología y epistemología, lo cual simplemente ha generado una prolongación de la misma modernidad a partir de la imposibilidad de generar una crítica sociopolítica racional, de camuflar dentro de sus discursos defensores de la diferencia y el pluralismo la uniformidad casi absoluta del status quo hoy imperante en el mundo y a su vez, la actual estructura asimétrica de poder.

Es por esto que desde autores como Arturo Roig esta propuesta se define, en su libro *“Rostro y filosofía en América latina”*, como una nueva ideología justificadora del *establishment* actual. Como dice Roig en 1993

Y dentro de los múltiples encubrimientos que ejerce, precisamente, en cuanto ideología, tal vez uno de los más graves sea el que está contenido en la afirmación de que los imperialismos y los nacionalismos no tienen un sustento económico, son una simple cuestión de “creencia”. (P. 128)

La misma crítica la encontramos en Alejandro Serrano, en su libro *“El doble rostro de la posmodernidad”* en el que se afirma

Una nueva universalidad no puede concebirse en la fragmentación, sino a partir de una nueva unidad, que no es el modelo o arquetipo moderno, ni tampoco la pulverización inconexa de la postmodernidad, el diálogo de culturas diferentes, en la búsqueda de una nueva universalidad que será la que surja de la unidad en la diversidad. (1994, p. 193)

Teniendo en cuenta esto son evidentes los vínculos que tienen las propuestas éticas postmodernas con aquel hecho histórico por la caída del muro de Berlín y por la “culminación aparente” de la unificación iniciada por los procesos de colonización de finales del siglo XIX, pero potenciados en la primera mitad del siglo XX. Es en este punto donde estas propuestas ignoran aquella crudeza y violencia con la que se lograron dichos procesos, donde sus

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

perspectivas no solo fragmentarias sino puramente interpretativas forjan en aquellos apologistas defensores de estos planteamientos filosóficos la razón de ser de aquellos instrumentos que niegan la real explotación y marginación de la sociedad humana.

Ética del discurso.

Esta propuesta ética tiene como fundamento los proyectos teóricos de Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel los cuales sitúan su punto neurálgico de discusión en el partir de una presupuesta comunidad de comunicación. Dichos planteamientos tienen su origen en lo que estos autores han denominado como *juegos lingüísticos* desde los que se afirma que el aprendizaje de un lenguaje es a su vez el aprender dichos juegos donde se posibilitan y se dibujan toda forma de vida humana. En efecto, tras este proceso la adquisición, por parte de todos los sujetos, de unas competencias básicas de reflexión sobre su mismo lenguaje y de comunicación con otros sujetos lingüísticos pone de manifiesto el interrogante sobre la posibilidad de una regla ética-normativa que regule el proceso intersubjetivo de validez de todo proceso de comunicación. Por esto Apel propone a la pragmática trascendental como instrumento argumentativo de la ética del discurso. Según Apel esta puede ser entendida de la siguiente forma

El punto principal ético de la pragmática trascendental reside en una inteligencia que fue imposible aún para la filosofía del sujeto de la Edad Moderna -Descartes, Kant y Husserl-. Reside en la inteligencia de que la proposición no-falsificable del "Yo pienso" ("ego cogito") no puede entenderse como trascendentalmente solipsista y autárquica en el sentido del solipsismo metódico (en este caso no podría ni siquiera expresarse), sino debe entenderse como "yo argumento en el discurso", y esto quiere decir: argumento como miembro de una comunidad real de comunicación (determinada históricamente) a la vez que como miembro de una comunidad comunicativa ideal e ilimitada (por lo tanto abierta hacia el futuro) y necesariamente anticipada contrafactualmente. (2005, p. 198)

Teniendo en cuenta esto es claro que la ética del discurso tienen como marco de referencia a una comunidad lingüística la cual es entendida como mediación para la comprensión de toda vida humana, donde solo desde dicha dimensión puede fundamentarse la moral.

Es evidente entonces para la ética del discurso su principio de universalidad de todo consenso intersubjetivo es moral solo en la medida en que toda ley, norma o institución

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

provenientes de dicho consenso, sean acordados desde una situación simétrica y argumentativa de aquellos afectados en la comunidad lingüística.

Teniendo en cuenta esto, Dussel en 1998 haciendo hincapié en las diferencias entre la ética del discurso y la *EL* afirma que

La diferencia esencial en esta cuestión entre la Ética del Discurso y la Ética de la Liberación se sitúa en su mismo punto de partida. La primera parte de la comunidad de comunicación misma; la segunda parte de los afectados-excluidos de dicha comunidad: las víctimas de la no-comunicación. Por ello, la primera, se encuentra prácticamente en posición de «inaplicabilidad (Nichtanwendbarkeit)>> de las normas morales fundamentales en situaciones «normales» de asimetría (y no propiamente excepcionales), mientras que la Ética de la Liberación se sitúa justamente en la «situación excepcional del excluido», es decir, en el momento mismo en el que la Ética del Discurso descubre sus límites. (P. 414)

Es así como se aclara el panorama ante esta propuesta ética, porque como lo manifiesta Dussel, ésta se enfrenta con una contradicción insuperable la cual recae en la no conciencia de la imposibilidad de perfección de todo sistema social, es decir, en la inevitabilidad fáctica de la generación de víctimas o afectados excluidos, ya que según Dussel

Para que hubiera un tal sistema perfecto se necesita una inteligencia infinita a velocidad infinita para gestionarlo. Como esto es imposible hay inevitablemente “víctimas”. [...] es decir, el “hecho” de que haya víctimas en todo sistema empírico es categórico, y por ello la crítica es igualmente siempre necesaria. (1998, p. 369)

Teniendo en cuenta esto es evidente que ante la propuesta de tal talante subyacen serias limitaciones, no solo con las mayorías empobrecidas del mundo y con aquellas excluidas de cada consenso propuesto por la comunidad lingüística o comunidad de comunicación formalmente establecida, sino también en la inaplicabilidad de un principio universal que dentro de una estructura sistemáticamente mundial asume como incomunicado a ciertas culturas, sentidos, valores, necesidades, racionalidades, universos simbólicos, entre otros; obviando así que antes de dichos planteamientos formales, sistemáticamente ya existe previamente una comunicación material histórico-concreta.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Éticas comunitaristas o neoaristotélicas.

Las éticas comunitaristas o neoaristotélicas como han sido denominadas gracias a la gran influencia del pensador estagirita en sus planteamientos es una propuesta que tiene su punto de partida en un *ethos* ya vivido o saber práctico desde el cual se determina todo individuo o toda comunidad. Toda perfección o proceso de conservación de dicho *ethos* es desarrollado a través de la ética, la cual es movida por un razonamiento práctico, ya no fundamentado en un imperativo netamente formal como en la ética del discurso, separado de un mundo material y reflexionando moralmente desde un punto cero, sino por el contrario, sitúan éste en el individuo o comunidad misma ya que es ahí donde se sitúa el origen de todo planteamiento ético. Los comunitaristas como MacIntyre (1988), citado por Dussel, proponen dos tesis fundamentales

La primera es que en cualquier nivel fundamental no puede darse ningún debate racional entre las tradiciones, sino más bien en el interior.

Y segunda:

Dado que cada tradición desarrolla su propio punto de vista en los términos de sus presupuestos idiosincráticos, y dado que no es posible ninguna corrección fundamental a este esquema conceptual a partir de un punto de vista externa, pareciera que cada tradición debe desarrollar su propio esquema de manera que no resulte factible incluso la traducción de una tradición a otra. (1998, p. 114)

Teniendo en cuenta esto, es claro que la condición de la humanidad hoy saca a la luz a otro oprimido/oprimida que es negado. Ejemplo de esto, según nos muestra Dussel en la primera parte de su ética de 1998 cuando analiza primero el esclavo no humano de Aristóteles, pensador que no superó sus condicionamientos históricos. El siervo que no hace parte de la *civitas* de Santo Tomás y es negado dentro de su propuesta ética comunitaria; el asalariado de Adam Smith, la mujer objeto sexual del machismo y patriarcalismo, el sur objeto de explotación y exclusión del norte, entre otros.

Es decir que, cada uno de estos planteamientos tuvo o tienen una forma de vida la cual siempre se ha pretendido, formalmente, que puede trascender los contextos y las prácticas concretas de cada cultura o sociedad.

En efecto, desde estas propuestas éticas se ha pretendido proponer más un diálogo material intracultural que intercultural negando así toda posibilidad de un diálogo entre tradiciones, lo cual dentro del *ethos* mundial hoy imperante, se mantiene como directriz,

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

teóricamente hablando, donde la formación de sistemas, no de hábitos homogéneos, sino hábitos disímiles y distintos sea la prioridad. Teniendo en cuenta esto, Dussel en 1998 sintetiza estos planteamientos diciendo

Como hemos podido observar, los comunitarianistas estudian la cuestión ética defendiendo la importancia de aspectos materiales: la historia, el bien concreto desde una cultura dada, las diversas esferas de justicia, dentro de las cuales el bien ético auténticamente debe ser situado por su contenido (materialmente). Todo esto es necesario, pero por necesario no es materialmente suficiente, ni es excluyente de lo formal. En su defensa expresamos que no es descartable, porque, como hemos dicho, es un momento material constitutivo de la eticidad del bien en general, del contenido de un bien, de un acto, de una institución, etc. (P. 112)

A partir de lo expuesto en este apartado podemos afirmar que la construcción del pensamiento filosófico latinoamericano, la filosofía de la liberación y la ética de la liberación son el esfuerzo mancomunado de un sin número de pensadores, que desde Mariátegui hasta Dussel, enmarcados por sus avatares y por aquellas discusiones intraculturales e interculturales, posibilitaron que desde una historia *otra*, desde una sabiduría popular, un *ethos* antropológico y una reflexión concreta; la búsqueda de la identidad *desde* y *para* América se convirtiera en aquel horizonte de sentido y objeto de reflexión crítico material.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Capítulo II:

Este apartado centrará sus esfuerzos en analizar las categorías conceptuales que posibilitarán la comprensión arqueológica del proyecto ético-pedagógico de liberación propuesto por Enrique Dussel en su obra *ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* publicada en 1998. En este acercamiento se caracterizarán cada uno de los 6 principios expuestos entre la primera y segunda parte de la obra, junto con sus criterios *negativos y positivos*, bajo el marco de la categoría de *pedagógica*

Conceptualización y principios de la ética de la liberación o criticidad ética

La *EL* asume aquí, como requerimientos conceptuales, unos principios bajo los cuales, según Dussel (1998), debe fundamentarse toda ética. La ética I o fundamental asume dentro de sí tres grandes momentos o núcleos problemáticos: 1) la verdad práctica, 2) la validez intersubjetiva y 3) la factibilidad. Cada uno de estos momentos, constitutivamente, subsume un *criterio* o condición de posibilidad que, dentro de la realidad objetiva y sus relaciones dadas, construidas y re-construidas *de contenido*, funciona como herramienta y unidad de medida ética; un *principio* o fundamento que subsume aquellas condiciones de posibilidad materiales, formales-instrumentales (validez) y de factibilidad como momentos constitutivos de una ética material.

La ética I o fundamental es necesaria pero no suficiente para el análisis y transformación de un contexto histórico-cultural, socio-político y económico actual concreto. América Latina padece hoy, al igual que Asia, África y los sectores oprimidos del centro, la exclusión como mayoría de la humanidad, sobreviviendo así bajo una situación de vulnerabilidad social intra-sistémica; ya que conforma el mundo periférico, pero aún más importante, se desenvuelve en una realidad concreta que niega la propia vida. La ética II o criticidad ética es el complemento necesario para una total aplicabilidad de los momentos fundantes, anteriormente nombrados, de una ética fundamental.

Ahora, esta parte de la *EL* asume como problema central la negación de los principios de la Ética I o fundamental y como punto de partida la negación de la vida, su opresión y exclusión.

A continuación es imprescindible realizar algunas precisiones conceptuales posibilitadoras, primero, de una comprensión arquitectónica de la ética de la liberación y

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

segundo, de un análisis crítico de aquellos criterios y principios que fundamentan el *PEPL* propuesto por Enrique Dussel.

Fundamentación conceptual: relaciones entre la pedagógica y la ética

La pedagógica como mediación práctica en la ética dusseliana de 1998.

La pedagogía, entendida como mediación práctica, surge y se pone en circulación en un *PEPL* como punto de convergencia entre la erótica u hogar erótico (relación varón-mujer) y la política o sociedad política (relación hermano-hermana) las cuales son propuestas por Dussel desde una *Pedagógica simbólica*. Dicha propuesta parte de la lectura hermenéutica realizada por autor mendocino a la realidad latinoamericana, donde el acudir a las figuras del padre, la madre y el hijo es un recurso posibilitador de una comprensión más amplia de ese pasaje mutuo y en la mayoría de ocasiones desapercibido, primero, entre una erótica germinal o hijo del hogar erótico y una política terminal o adulto de la sociedad política; y posteriormente, entre una política germinal o niño de la institución pedagógico-política y una erótica terminal o vida erótica fecunda del varón-mujer. Teniendo en cuenta esto Dussel afirma que

La pedagogía latinoamericana continúa el discurso emprendido; el varón es ahora el padre, la mujer la madre, el *nuevo* o el otro es ahora el hijo. La pedagogía no debe confundírsela con la pedagogía. Esta última es la ciencia de la enseñanza o el aprendizaje. La pedagogía, 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). (1980, p. 11)

Esta propuesta tiene como fundamento la realidad histórico-concreta en Latinoamérica por lo que se sitúa en el hecho de la colonización del mundo amerindio. El latinoamericano es hijo de la traición cultural provocada por la Malinche y de Cortez, padre de la conquista y del estado dependiente.

El hijo, América Latina, se constituye a partir de la negación de la dominación originaria del poder impuesto por el padre o estado imperial, que posteriormente como estado neocolonial, traiciona su propia cultura; niega el ser indio, español o mestizo, pero se afirma en la abstracción como hijo de la nada (Dussel, 1980).

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Es por esto que el hijo, mencionado anteriormente, es aquel nacido dentro de una familia a partir de la relación erótica varón-mujer, la cual prepondera por la dominación del mismo. En otras palabras, la muerte del hijo o lo denominado por Dussel como filicidio. Este hijo es educado para ser padre o madre y ciudadano.

El niño, la juventud y el pueblo son disciplinados por medio de las instituciones político-pedagógicas con el fin de que éste haga parte de forma responsable de la ciudad o se transforme en un adulto a nivel erótico.

La paradójica posición del hijo, a su vez, como anti-pedagógica propone y presupone dentro de su horizonte de sentido la razón fundante de la superación de la ontología moderna, es decir, la superación de una pedagógica de la dominación cimentada en una relación dialectico-dominadora encargada de la introyección de la cultura imperante en el hijo-juventud-pueblo; sometido y formado por la violencia del padre-estado que ha negado y se ha encargado del olvido de su madre-cultura. En efecto, negación que, históricamente desde 1492 ha asumido la pedagógica no como aquella relación de sujeto-sujeto encargada de la transmisión de la experiencia proporcionada por el otro, sino como aquella relación de sujeto-objeto basada en el recuerdo-memoria, en un yo magistral y un ente orfandad moderno. La orfandad pedagógica es focalizada por Dussel en la figura propuesta por Rousseau del *Emilio* en la que la negación del hombre feudal, la opresión de la cultura popular en la *periferia* y la afirmación del hombre burgués imperial serán las características sin las cuales la ontología pedagógica rousseauiana no podría ser. Esto quiere decir en palabras de Dussel que

Podemos concluir que el huérfano por excelencia de la pedagógica de la dominación no es solo el niño, sino el niño de la periferia, el huérfano colonial, neocolonial, el mestizo latinoamericano al que le introyecta *gato* (cultura imperial) *por liebre* (naturaleza humana). (1980, p.p. 39-40)

La pedagógica como cara-a-cara es la posibilidad de un diálogo entre generaciones, entre lo antiguo (la erótica) y lo nuevo (la política), es la posibilidad de una praxis de liberación donde, como espacio de concientización-acción, es el momento único por medio del cual se puede dar el acto pedagógico mismo; es aquella práctica crítica que asume sujetos históricos que buscan educarse; como en lo propuesto por Paulo Freire. No es imponer al Otro, es escuchar la voz del Otro; no es negar al Otro declarándolo causa culpable de su negación (el mito de la modernidad), es negar la negación producida por la pedagógica de la dominación.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

En efecto, y lo que se pretende afirmar acá, es que en el ámbito de la vida en el que nos encontremos y desde que nacemos, se aprende del otro, es decir, a medida que nos vamos relacionando en la vida. Ejemplo de ello y cara-a-cara con el mundo, para el niño, está su primer encuentro con el otro, con la madre; posteriormente con el padre, hermano, maestro etc. Es así, como análogamente y con base en todo lo que nos rodean (la comunidad) se construye y reproduce una subjetividad marcada por los valores, conocimientos y saberes que han sido transmitidos por las generaciones pasadas. Es particular, es aquella historia y cultura pre-originaria que funda una nueva generación, un nuevo pro-yecto ético-político cimentado bajo una praxis liberadora. En este sentido, lo pedagógico y propio del acto de educar-se se forja en las relaciones entre seres humanos donde, dentro de sí, siempre son portadoras de una forma de pedagógica, de cara-a-cara; que siendo aquí el caso, para nuestros tiempos, es el de un sistema-mundo moderno colonia; dentro del que es predominante una forma de pedagógica de la dominación.

Conviene subrayar así que la tarea por excelencia de una pedagógica, es la liberación del hijo, del oprimido, excluido y víctima del sistema de dominación vigente, mediante la concientización⁷ y transformación de los mecanismos por medio de los cuales se aliena la cultura y las relaciones humanas creadas dentro de ella. Es en este momento donde desempeña un papel preponderante el *maestro liberador* que toma responsable, critica y comprometidamente a la comunidad de liberación en sus manos a partir de una praxis de liberación, de un reconocer al oprimido pedagógico como exterioridad, de escuchar al Otro, de advertir lo que el sistema introyecta en el niño-juventud-pueblo, posibilitar una “des-trucción asuptiva”⁸ y potenciar un sujeto histórico activo, entre otros tantos criterios y principios de acción de un comprometido con un proyecto de liberación. Es decir y en palabras de Dussel

El ethos de la liberación pedagógica exige al maestro saber oír en silencio con respecto a la juventud, al pueblo. Solo del discipulado paciente y entusiasta del propio maestro podrá emerger el juicio adecuado de la realidad en la que se encuentra el pueblo. El discípulo, juventud y pueblo admirara igualmente al maestro que en su vida, en su convivencia, en su humildad y servicio entrega la conciencia crítica para afirmar los valores ya existentes en la juventud y en el pueblo. Actitud de colaboración, convergente, movilizadora, organizativa,

⁷ Entiéndase por esto “la acción-en-la-que-se-va-tomando-conciencia-etico-transformativa.” Véase: “Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión” cap. 5 Dussel, Enrique. (1998)

⁸ “Negar la negación producida por la pedagógica de la dominación.” Al respecto véase: “la pedagógica latinoamericana” Dussel, Enrique (1980) editorial Nueva América

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

creadora. La veracidad antiideológica es la actitud fundamental pedagógica: descubrimiento de los engaños del sistema, negación o destrucción de lo que dicho sistema a introyectado en el pueblo, actitud afirmativa de la exterioridad cultural. (1996, p.p. 117-118)

Criterio de verdad material y principio material ético.

La construcción de un momento material para una *EL* implica una de-construcción histórico-cultural de las eticidades, pero a su vez y no menos importante, una potencialización de la objetividad de la materialidad del hombre, es decir, de la vida como modo de realidad *de contenido*, como criterio y principio orientador de toda ética. Es por esto que en este momento nos acercamos a la argumentación propuesta por Dussel en favor de la verdad práctica como criterio y principio material universal de la ética.

El ser humano viviente a lo largo de su existencia, desde sus primeras etapas evolutivas o proceso de hominización hasta hoy, se ha construido interna y externamente en dos momentos: el primero de ellos es un momento ontogenético el cual parte desde el desarrollo biológico del individuo como condición posibilitadora del lenguaje, de la selección y el reconocimiento del placer (estimula la producción de la vida) y el dolor (alerta la pérdida de la vida), pero aún más importante como momento mediador entre los juicios descriptivos o de hecho y los juicios formales de-ónticos a partir de la razón práctica material, creada en el sistema evaluativo-afectivo cerebral como criterio material subjetivo.

Al respecto, Dussel en 1998 apoyándose en Maturana (1985) describe tres unidades orgánicas de la vida *autopoiética*

La unidad de primer grado se da en la célula viva. [...]El metabolismo de dinámica interna (autopoiético o autónomo) de la célula reacciona entre el entorno por mitocondrias o membranas, límites, inaugurando un proceso de ontogenia. *La unidad de segundo grado* se da en los organismos meta-celulares (pluricelulares, desde un hongo hasta los mamíferos superiores).la aparición del sistema nervioso permite por su parte, <<expandir el dominio de posibles conductas al dotar al organismo de una estructura tremendamente versátil y plástica>>.lo que otorga (por el sistema de coordinación senso-motor) un mayor movimiento.

La unidad de tercer grado se cumple en los fenómenos sociales (desde una colmena de abejas hasta los primates superiores). La unidad de tercer grado, que incluye comportamientos ontogenéticos y filogenéticos de mayor

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

complejidad, es el <<dominio lingüístico entre organismos participantes>>. (P. 94)

El sistema evaluativo-afectivo cerebral es uno de los estados más desarrollados de la especie humana debido a su necesaria funcionalidad en cuanto a la producción, reproducción y desarrollo de la vida del sujeto. Dicho sistema encabezado por el órgano más complejo del cuerpo, el cerebro, es el encargado del reconocimiento y la selección de lo que ataca o preserva la vida, es por esto que como animales logramos diferenciar entre un alimento (elemento necesario para la preservación de la vida) y un veneno, lo cual pone en peligro la vida misma del sujeto. Es así, como hasta el momento la diferencia con los mamíferos inferiores no se nos muestra clara, es en la segunda función de dicho sistema, la de selección y categorización, en la que el hombre como especie tiene la posibilidad de pensarse más allá de su misma especie, cosa que no hacen otros animales; en otras palabras, la memoria y la conciencia como elementos esenciales para la producción, reproducción y desarrollo de la vida del sujeto en comunidad parte de la categorización perceptual y el reconocimiento selectivo, los cuales recorren la región talámico cortical y a su vez el sistema límbico, base del cerebro, para posibilitar en el sujeto una valoración en cuanto a la prolongación o disminución de su vida. Al respecto dice Dussel

Así como el sistema afectivo-evaluativo constituye un momento del proceso de categorización, de la misma manera la categorización conceptual reorganiza el sistema de valores ordenándolos, por su parte, también en base al criterio de la reproducción y desarrollo de la vida del sujeto orgánico humano (para simultáneamente ser subsumido en criterios lingüístico-culturales). (1998, p. 97)

La auto-creación y auto-conservación del hombre por medio de su sistema biológico interno posibilita la afirmación objetiva de las exigencias de la vida humana desde el sistema evaluativo-afectivo cerebral, pero a su vez también afirma materialmente las dimensiones lingüísticas, culturales e históricas como exigencias superiores y universales de una ética de contenido.

Es aquí donde el segundo momento, aquel que ha construido al ser humano desde sus antepasados hasta hoy, se pone en marcha; este es el momento filogenético. Dicho momento, como segunda instancia posibilitadora de la verdad práctica, nos muestra el tránsito entre un criterio material subjetivo y la razón práctico material a partir de lo histórico-cultural del sujeto en comunidad, es decir, que el modo de realidad ontogenético se exterioriza, no es solipsista, y se pone en función de la especie; de la comunidad existente.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

El primer momento anteriormente enunciado no es suficiente para entender el momento materia de la ética. El cerebro biológicamente ha enmarcado los espacios de acción del lenguaje en cuanto a la vida del sujeto, ejemplo de ello la capacidad de enunciación a partir de la categorización conceptual hecha por el sistema evaluativo-afectivo y a su vez al placer y al dolor como satisfacción o alerta del modo de realidad. Es por esto que el momento filogenético expande el espectro y comienza a entender el lenguaje como una construcción cultural que históricamente es transmitida por medio de las costumbres y tradiciones, pero presenta su validez ya no desde lo que biológicamente determina el sujeto en cuanto a sus sensaciones, emociones y pulsiones, sino a partir de la co-responsabilidad originaria del consenso intersubjetivo dado al sujeto por estar inmerso en una comunidad. “Es decir, no se debe olvidar que la vida humana incluye siempre también, como una de sus dimensiones para la sobrevivencia, a la razón como *astucia*.” (1998, p.p. 105-106) Precisamente el lenguaje, la cultura y la historia han sido construidas por el hombre en el proceso dialéctico de relación, necesidad/satisfacción de la necesidad. Al respecto, Acevedo Oquendo, 2007, en su trabajo para optar el título de filósofo en la Universidad Nacional de Colombia, titulado *Fundamentación y vigencia de la ética de la liberación en Enrique Dussel*⁹ afirma

La satisfacción de las necesidades vitales involucran el fenómeno de la cultura; una “astucia” de la vida presente en un ser vivo que carece de garras para cazar o de protección natural contra los avatares del clima. Gracias a su “astucia” es capaz de tender trampas o fabricar armas para cazar o casa y vestido para proteger su propio cuerpo. (P. 21)

La materialidad de la ética como verdad práctica, entendida desde la convergencia entre el momento ontogenético y el momento filogenético, frente a la vida como modo de realidad, nos presenta tres aspectos que hay que analizar: el primero de ellos es el criterio material, el segundo el principio material universal y por último la aplicabilidad o factibilidad de dicho principio.

Siguiendo esta lógica, la construcción de una conciencia por medio del cerebro y todo su sistema evaluativo-afectivo de selección, categorización y reconocimiento, junto con la cultura, crean en el sujeto una mediación para la vida, pero a su vez, una reflexión sobre el sujeto del acto por medio de la razón práctico material autoconsciente que piensa la vida como

⁹ Es pertinente aclarar que este trabajo de investigación de pregrado no se encuentra publicado por la Universidad Nacional de Colombia

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

aquella que da contenido a toda acción humana, mas no como la razón instrumental o la razón discursiva, que simplemente la piensan en términos de medio-fin o de un consenso intersubjetivo, como lo han hecho la gran mayoría de éticas formales. Referente a esto dice Acevedo Oquendo

Es la vida humana la que da contenido a toda acción humana, pues es el marco donde se fijan fines. En ningún sentido es un fin último, por el contrario, es la condición límite de toda acción humana, que fuera de la vida no puede realizar acción alguna.(2007, p. 21)

Es así, como el criterio material se catapulta como criterio material universal de toda ética, debido a que toda acción concreta del hombre inmersa en procesos biológico-culturales debe producir, reproducir y desarrollar la vida del sujeto en comunidad.

Dicho criterio está pensado, hasta este momento, desde la particularidad del acto de vivir; desde la materialidad concreta, donde para toda ética es imposible emitir enunciados universales o de carácter de-óntico, lo cual nos obliga a preguntarnos, siguiendo a Dussel: ¿es posible material y concretamente desde enunciados descriptivos fundamentar enunciados normativos? Es en este momento donde el principio material universal subsume al criterio material argumentado anteriormente, para dar paso a la obligación, al deber-ser de la vida como criterio y principio de toda ética material de contenido.

Todos los juicios de hecho no fundamentan enunciados normativos. Solo aquellos que están enmarcados dentro de un criterio material universal y responden a la necesidad de la razón práctica-originaria de la preservación de la vida.

En otras palabras, la necesidad que pone en peligro la existencia viviente del ser ético del acto en cuanto a cualquier dimensión biológico-cultural que genera obligación en dicho sujeto de salvaguardar su vida a toda costa, son los que posibilitan el tránsito a enunciados normativos.

Al respecto Dussel afirma “El pasaje del juicio de hecho material al juicio normativo es producido por la razón práctica-material que funda en la <<necesidad>> biológico-cultural la <<obligación>> ética” (1998, p. 139) En efecto, el hombre como sujeto genéticamente autopoiético es tendiente a la producción, reproducción y desarrollo de su vida, pero a su vez como sujeto ético constituido filogenéticamente, es decir, nacido y criado en comunidad, es un

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

sujeto auto-responsable y co-responsable, en primera instancia de la vida en comunidad, y posteriormente, de su vida como individuo. Es así como Acevedo Oquendo (2007) afirma

Si el hombre se debe a una comunidad de vida, es decir, el individuo (autoconciencia) es producto de la vida colectiva, entonces el sistema evaluativo-afectivo, que está en función de la defensa de la vida, debe estar en principio, en defensa de la vida de la comunidad, y solo posteriormente, como cumplimiento de lo anterior, en defensa de la vida del individuo.(P. 27)

Es por esto que el deber-ser emitido desde un juicio descriptivo debe responder a su principio material como máxima universal del sujeto ético. Ejemplo de ello es Juan está comiendo¹⁰ en el cual este denota a un sujeto viviente, concreto y auto-responsable de producir, reproducir y desarrollar su vida en comunidad a partir de saciar su necesidad de comer. Es así, como el principio de verdad practica se potencia como universal, dicho de otra manera, el sujeto ético inmerso en una comunidad es auto-consiente y auto-responsable debido a su necesidad de supervivencia y de desarrollo humano históricamente dado, pero a su vez es corresponsable de su especie por medio de su capacidad de auto-reflexión propiciada por el uso de la razón práctica-originaria e intersubjetivamente participe de la factibilidad y validez de dicho principio a partir de una racionalidad discursiva que en esta instancia subsumirá tanto el criterio como el principio material en pro de un consenso de verdad dentro de una comunidad cultural.

La emergencia de la alteridad: el sujeto, el otro y la víctima del PEPL dusseliano.

Todo sujeto, constitutivo de una *EL* o criticidad ética, no es abstracto, ahistorico y puramente racional, sino por el contrario, es aquel hombre concreto que sobrevive en el mundo con la obligación de liberarse y transformar cualquier tipo de opresión bajo la cual se cimente su sufrimiento, muerte y exclusión.

La víctima o sujeto histórico de la transformación liberadora tiene su origen, primero, en el reconocimiento de la corporalidad viviente, segundo, en el reconocimiento del Otro como Otro; mas no como igual, y ya por último, es el emerger de la víctima o aparición del sujeto negado que dentro de la totalidad imperante, es el criterio y principio de develación de la crisis de cualquier sistema.

¹⁰ Véase: Dussel, Enrique ELGE pp. 134, 139

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

La corporalidad es el fundamento material concreto de la ética, es el sujeto humano viviente, el de la sensibilidad, la naturaleza y la complejidad comunitaria. El problema, pero a su vez principio de toda *EL*, recae aquí, en la posibilidad del reconocimiento de dicha corporalidad; corporalidad que dentro de un modo de realidad determinado por criterios materiales concretos, los cuales giran en torno a las relaciones de condición creadas por la vida vivible y su negación directa, se pueden concebir como un problema netamente antropológico. Es decir, que el reconocimiento del Otro como corporalidad viviente es el principio filogenético de todo origen de realidad, lenguaje y verdad.

Teniendo en cuenta esto, es necesario distinguir aquí, dentro del reconocimiento del Otro, dos momentos distintos, pero necesarios claro está, para el emerger del sujeto histórico de la transformación liberadora; los cuales son: primero el reconocimiento del Otro como igual y segundo, el reconocimiento del Otro como Otro.

El primer momento es el espacio en el que el “Otro” se reconoce como un individuo diferente, desigual; como exterioridad, entendida en su sentido metafísico, en torno a las condiciones de posibilidad que preponderan por un criterio material universal. Es aquel momento en el que la validez personal se efectúa a través de la “astucia” del hombre, es decir de la razón; pero ésta entendida desde los márgenes de una razón instrumental (relación medio-fin) es el reconocimiento moderno de la identidad y la semejanza. En este reconocimiento del otro la racionalidad tiende a volcarse sobre el sujeto humano, es destructiva, dominadora y excluyente en cuanto que reconoce al otro para construirse a sí mismo como diferente y superior. Por otro lado, en un segundo momento, el reconocimiento del Otro ya no es simplemente una extensión de lo mismo sino un reconocer al Otro como valioso y distinto.

Es aquí donde se parte desde la razón ético-originaria como fundamento del reconocimiento, desde las condiciones materiales de contenido que filogenéticamente se pueden entender como mediaciones necesarias para la producción, reproducción y desarrollo de la vida de los sujetos (Dussel, 1998). En esta forma de reconocimiento emerge la participación simétrica y a su vez, la validez intersubjetiva del hombre en comunidad. Este Otro es aquel hombre que auto-conscientemente subsume ya, el reconocimiento del otro como Otro (particularidades de los individuos) dentro de un modo de realidad construido desde una comunidad lingüística, pero también desde una verdad histórico- material. Esto es, el emerger de la víctima y su comunidad antihegemónica.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

La *víctima* es aquel sujeto que desde la totalidad no es reconocido como otro, es negado desde su dignidad humana, pero más aún, es considerado como objeto e instrumento. Desde aquí es donde se juzgan los discursos y normas que con pretensión de verdad, bondad y legitimidad violentan la exterioridad, la cual se funda bajo el principio de alteridad; creador y negador de la totalidad.

La víctima como categoría dentro de la estructura de la *EL* deriva del concepto de otro, un otro entendido como un sujeto ético inmerso en una comunidad de vida, donde es asumida como punto central de la reflexión liberadora, es decir, la víctima sufriente, excluida y oprimida por la totalidad. A su vez dicha víctima es co-responsable de la victimización consciente e inconscientemente de sí misma o de otras víctimas, en particular, dicha responsabilidad es adquirida antes de tomar la decisión de querer hacerlo y esto debido a las condiciones históricas, lingüísticas, eróticas, pedagógicas etc. dadas por la comunidad de vida en la que se encuentra inmerso.

El método de la liberación: analéctica pedagógica.

La liberación es el movimiento metafísico o transontológico por el que se traspasa el horizonte del mundo. Es el acto que abre la brecha que perfora el muro y se adentra en la exterioridad insospechada, futura, nueva en realidad, el otro. (1996, p. 80)

La liberación es la posibilidad de recuperar al ser humano como sujeto. No aquel sujeto, como ya se enuncio anteriormente, abstracto y a-histórico, sino por el contrario, aquel sujeto socio-histórico marcado por la comunidad a la que pertenece, sus costumbres, lenguaje, compromisos y responsabilidades; es decir, es el hombre concreto que bajo cualquier opresión que sufra debe liberarse.

Todo proceso de liberación puede ser entendido como una articulación entre el discurso filosófico y la praxis de liberación misma; que siendo aquí el caso, asume un método para la superación ontológica del ser oprimido y excluido hoy por el *centro* del sistema mundo.

Dicho método, en primera instancia, es un movimiento dialectico (aspecto negativo) el cual Dussel asume como "...movimiento metódico que surge desde la negación de lo negado en la totalidad, y por ello su limitación estriba en tener en la misma totalidad la fuente de su movilidad crítica." (1996, p. 186) pero que, posteriormente, es arrojado a atravesar de totalidad en totalidad diferentes horizontes de sentido hasta llegar a lo fundamental, en otras palabras,

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

movimiento que parte (1) de un orden establecido, pasando así por una movimiento (2) de la praxis de liberación, para alcanzar entonces un nuevo orden o Movimiento (3). En segunda instancia y como crítica, no solo a los fundamentos de la totalidad imperante, sino partiendo desde la exterioridad (la alteridad del otro) o movimiento analéctico (aspecto positivo) entendido aquí, según Dussel como

...la superación de la exterioridad: no es solo negación de la negación del sistema desde la afirmación de la totalidad. Es superación de la totalidad más no solo como actualidad de lo que está en potencia en el sistema. Es superación desde la totalidad de la trascendentalidad interna o la exterioridad, el que nunca ha estado dentro. (1996, p. 188)

Se despliega éste como complemento y posible superación desde la trascendentalidad o exterioridad misma de un sistema-mundo moderno colonial hoy vigente. Al respecto dice Dussel

La dialéctica negativa no es ya suficiente. El momento analectico es el punto de apoyo de nuevos despliegues. El momento analectico nos abre al ámbito metafísico (que no es el óntico de las ciencias tácticas ni el ontológico de la dialéctica negativa), refiriéndose semánticamente al otro. Su categoría propia es la exterioridad; por ello, el punto de partida de su discurso metódico (método más que científico y dialectico positivo) es la exterioridad del otro; su principio no es el de identidad sino el de separación, distinción. (1996, p. 186)

La analéctica pedagógica es el camino para la superación y posterior liberación de la alienación del hijo-discípulo ante la ontología de la dominación moderna. Es la metafísica trascendental que va más allá de su mundo. Es la posibilidad de re-crear otro mundo a partir del oír la voz histórica del niño-juventud-pueblo, fruto de la fecundidad; libertad creada y procreación de lo radicalmente nuevo, no como realización de los progenitores, en el caso de la relación varón-mujer, ni tampoco la realización del sistema, en la relación estado-cultura; sino por el contrario como novedad del futuro. La relación del padre-hijo, maestro-discípulo, profeta-pueblo, organización social-persona es el rostro de la pedagógica o encuentro que prolonga dichas relaciones con el mundo de forma histórico-cultural. Esto es entonces la posibilitación experiencial de descubrir al “Otro” no solo como dominación, sino como servicio.

Precisamente, el método analéctico es aquel momento que parte desde el Otro libre constituido como un más allá del sistema de la totalidad, desde una analéctica pedagógica que asume al hijo, no como imitación de lo que los otros hicieron; jamás retorno, repetición o

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

recuerdo, sino por el contrario como aquello que crea lo que otros en otros crearon. En consecuencia y siguiendo a Dussel, Álvarez (2007) afirma que

La analéctica, más allá de la dialéctica, enseña que el proceso dialéctico se mueve desde un más allá (aná-) del mundo, desde “el Otro”. El maestro y el discípulo siempre tienen algo que aprender y muy pronto el mismo educando comienza a enseñar para hacerlo igualmente hasta la muerte. La actitud analéctica pedagógica se encuentra perfectamente comprendida en la expresión “es bueno que él crezca y que yo desaparezca” (Mt. 3, 30). En “el Otro” como rostro político llegamos a un nivel alterativo, pragmático, organizacional ante lo que se encuentra separado y fuera de “lo Mismo”. (P. 92)

El ejercicio de la pedagógica: del reconocimiento del silencio a la responsabilidad del des-enmudecimiento.

Toda ética ontológica de liberación tiene dentro de sí, como punto de partida, a la víctima que es negada y oprimida (*principium oppresionis*), pero que a su vez, también es afectada y excluida (*principium exclusionis*) gracias a la existencia de una totalidad dominadora. Todo proceso ético-transformativo es posible gracias a la razón utópica y a la razón estratégico-crítica, las cuales tiene como cimientos, no solo al afectado como excluido (aquel que no ha tomado conciencia de su condición) u oprimido (entendido aquí como el afectado inter-sistémicamente), sino a aquel afectado, claro está, que no se encuentra dentro de las relaciones de dominación, que ha dejado de ser uno para convertirse en otro pero no lo ha logrado.

En otras palabras, dichos sujetos, dentro de un proceso de concientización, han tenido que asumir sus situaciones límites como punto de partida para la transformación de las condiciones que los mantienen como víctimas.

Es en este momento, donde los afectados por la dominación imperante han comenzado un proceso de *concientización*, una propedéutica pedagógica en la que primero, se supera aquella conciencia netamente practico-cognitiva, propuesta de alguna forma por un Piaget, Kant o el mismo Freud. Segundo, y a partir de un acercamiento crítico a la realidad, se trata aquí estrictamente sobre el pasaje o desplazamiento entre el silencio de una cultura y el des-enmudecimiento de la misma; su mitificación, por un lado, pero por el otro, su desmitificación. En efecto, es el tránsito de una conciencia ingenua, la cual es necesaria pero no suficiente para

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

un proceso que se propone la transformación de las estructuras de dominación, hacia una conciencia crítica.

El tercer momento es la víctima propiamente dicha, aquella que siempre se encuentra en riesgo, ésta que es perseguida *en y por* el sistema de dominación gracias al accionar de su aún no constituida conciencia crítica y a su clara representación dentro de una comunidad dialógica; la misma creadora de un *bloqueo pulsional* (Dussel), de un miedo a enfrentar la liberación bajo el complejo mundo de la crítica.

En un cuarto y quinto momento, entre la reciprocidad del enseñar y el aprender, surge la participación simétrica dentro de la comunidad de víctimas a pesar del miedo a la libertad o imposibilidad ontológica de los afectados para ser sujetos; es el responsabilizarse por el Otro, el tomarlo a cargo; tarea inminente, claro está, del educador crítico de Freire, del científico social o del filósofo de la liberación. Estos reconocen así, como principio *escuchar la voz del Otro*, el partir desde el contenido del oprimido y el comprender que *Las experiencias no se trasplantan, sino que se reinventan* (Dussel, 1998). En efecto, es claro hasta acá que “Freire entonces reconoce que es la víctima la que toma conciencia crítica. El educador le aporta el descubrimiento de su condición de víctima. Es decir, la «conciencia» no le llega a la víctima «de afuera», sino desde «dentro» de su propia conciencia desplegada por el educador.” (Dussel, 1998, p. 435)

Es así, como se constituye la toma de conciencia ético-crítica, se analiza teóricamente las causas de la opresión desde una realidad objetiva, captando reflexiva y críticamente los argumentos que sopesan la introyección de una cultura de la dominación y sus mecanismo dentro de la existencia del niño-juventud-pueblo que, como lo propone Freire, por citar un ejemplo, a partir de la “pedagogía bancaria” o proceso de domesticación, unidireccional y alienante; reproductor de un inauténtico proceso de educación protector de las lógicas del *centro* del sistema mundo.

El emerger de la conciencia crítica, es el surgir del sujeto histórico o sujeto pedagógico por excelencia, es el sexto momento de un proceso de concientización, en el que como sujeto de la transformación liberadora, reflexivamente, tiene la capacidad de volverse sobre sí mismo para descubrirse como oprimido.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Tras esto, la praxis de liberación se hace inminente, estando así caracterizada y atravesada por dos instantes constitutivos de la misma. El primero de estos u octavo momento, a cargo de la comunidad de las víctimas, tiene como origen a la razón ético-discursiva o intersubjetividad comunitaria propiamente dicha. Es aquí, donde la constitución de la “comunidad dialógica” de Freire, la cual tiene como fundamento un contenido material y como objetivo la superación de las asimetrías dentro de la relación dialéctica dominador-dominado, toma relevancia. Y el segundo o noveno momento, constituido primero de forma negativa, a partir de la negación de la negatividad desde una razón crítico-material (la denuncia) y posteriormente de forma positiva, la creación de alternativas factibles, aquel “inédito viable” (Dussel, 1998) posibilitador de un proyecto de liberación de la comunidad sujeto de transformación. Y ya por último, la praxis de liberación propiamente dicha, la cual es entendida en este momento, no como un fin, sino, como aquel proceso constante en el que la liberación misma del oprimido se sitúa como el lugar y a su vez propósito de todo proceso pedagógico. Entonces según esto, Dussel en 1998, citando a Torres, 1992, considera que

La concientización [...] es inserción crítica en la historia. Implica que los hombres asuman el rol de sujetos hacedores del mundo, rehacedores del mundo; pide que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece. (1998, p. 436)

El proceso de concientización y la acción de concientizar constituyen la razón ético-crítica por excelencia descrita por Dussel en la segunda parte de la *EL* (1998), ya que dicha razón y siguiendo a Freire, se efectúa como acción pedagógica dentro de un modo de realidad dialógico intersubjetivo comunitario y no como se nos ha hecho ver desde un horizonte psicopedagógico o simplemente cognitivista, conciencialista, individualista o en el peor de los casos ingenuo. Según esto, desde un aspecto ético-pedagógico, concientizar puede entenderse como aquello que “[...] indicará el proceso por el que el educando ira efectuando lentamente toda una dicronía desde una cierta negatividad hasta la positividad, como un movimiento espiral, de continuas decisiones, retornos, evaluaciones.” (Dussel, 1998, p. 433)

Comunidad de las víctimas.

Hablar de *verdad* implica directamente hablar de *validez* y viceversa, teniendo en cuenta la función que cumplen estos dentro de la construcción de una ética material. Dussel define la validez como el momento formal por excelencia y la verdad material como los contenidos de

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

los enunciados normativos éticos, los cuales nos llevan a pensar la convergencia de estos conceptos en el campo lingüístico, pero más exactamente en la esfera del discurso.

La validez y la verdad ubicadas en el horizonte ético o deontológico no pueden negar el principio material universal, es decir, aquel fundamento que subyace a su estructura, la cual está direccionada hacia la validez personal e intersubjetiva. Esto implica subsumir las categorías de criterio material, reconocimiento, otro, igualdad, factibilidad, razón instrumental etc. con miras a la consolidación de un proyecto ético liberador pensado desde la vida del sujeto.

Las condiciones biológicas- culturales determinan la creación de la autoconciencia en el sujeto viviente, autoconciencia de una comunidad de vida en la que se prepondera por un proceso de validez intersubjetivo y por la igualdad en torno a la dignidad argumentativa. En efecto, no se puede pensar la validez y la verdad sin la factibilidad de los enunciados normativos, en otras palabras, la verdad material solo es factible si existe validez intersubjetiva.

La validez esta medida también por las condiciones de posibilidad, tanto naturales como humanas, entonces son condiciones que se proporcionan formalmente e históricamente en pro de la legitimidad de los argumentos, que inmersos en un discurso son medidos en cuanto a relaciones de simetría o asimetría. Dicho de otra manera, es en este punto donde se da paso a lo que Dussel llamara *validez antihegemónica*.

Todo proceso de validez antihegemónica parte desde las comunidades de víctimas que ante las condiciones de necesidad, las cuales son tendientes a la producción, reproducción y desarrollo de la vida o negación de la misma, las posiciona en estado de simetría o asimetría ante el sistema mundo hegemónico vigente. En este caso la validez antihegemónica se basa en la legitimidad que da una comunidad en torno a las decisiones posiblemente válidas determinadas en consenso para ellos, mas no para la totalidad.

Es aquí donde se vislumbra un proceso de subsunción de los principios y criterios ético materiales expuestos anteriormente, debido a los tres momentos que enmarcan dicha validez antihegemónica; el primero de ellos es el reconocimiento (protesta), entendido para este momento, no solo como el reconocimiento del otro como otro o como igual, sino en su papel de víctima transformadora, auto-consciente y corresponsable de su comunidad victimizada. Seguido de esto, la positividad de la validez antihegemónica, comprendida como la posibilidad participativa mancomunada, desde la comunicación crítica, de las víctimas relacionadas

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

simétricamente; y todo esto en pro de proponer en torno al cambio coyuntural mejores condiciones para la producción y preservación de la existencia de los oprimidos por el sistema de dominación hoy imperante.

Es así donde la aplicabilidad, aquí entendida como praxis, juega un papel fundamental en cuanto a la transformación histórico-concreta del estado de las víctimas, dicho de otra forma, de los procesos de concientización, los juegos de roles, las instituciones reguladoras etc. Están obligados a comprometerse con las necesidades de la comunidad excluida reflexionando desde la dimensión ética y el mismo principio de liberación.

Criterio y principio critico-material: la negación de las víctimas

Todo criterio y principio ético material entiende la *crítica* como aquel criterio que pone en cuestión a la totalidad. Criterio que dentro de sí, como condición de posibilidad positiva, cuenta con la norma o deber ser ético-critico que obliga al hombre, por ser miembro originario de una comunidad histórico-concreta, a ir más allá de un necesario, pero insuficiente reconocimiento de la víctima; esto es, hacia un responsabilizarse por ella. Es decir, el ser humano es llamado, primero a re-conocer a la víctima como aquel sujeto al que se le ha negado la posibilidad de vivir. Y segundo, el tomar-a cargo responsable y corresponsablemente al otro como víctima, la abolición del sistema o la transformación de su condición de víctima. En particular, la negatividad material primera es el hecho de ser víctima en el sufrimiento de la corporalidad; víctima que, como aspecto critico-negativo asume a la *alteridad como un cara-a-cara en la proximidad*, la cual parte desde la subjetividad como sensibilidad pre-ontológica para comprender la exterioridad pos-ontológica de la responsabilidad obligante por el otro. Al respecto Dussel define el criterio y principio material como

...[el] deber ético de la reproducción y desarrollo de la vida del sujeto humano, desde una comunidad de vida, en una cultura dada, presuponiendo como proyecto la felicidad subjetiva en condiciones objetivas de justicia, en último término de toda la humanidad. (1998, p. 310)

Teniendo en cuenta esto, es claro que toda crítica ética hacia el sistema vigente se origina en la negatividad de las víctimas. Es desde ahí, donde pedagógicamente, a partir de un dialogo entre tradiciones, de unas relaciones cara-a-cara entre padre-hijo, maestro-discípulo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, entre otras; es que podemos tomar conciencia ético-crítica para determinar así que el *proyecto de vida buena* establecido en la totalidad imperante, a partir de

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

una lógica y unas mediaciones prácticas que reafirman los valores de la dominación, generan, como contraparte, la negación material o muerte del pobre. En efecto, el aspecto ético-crítico negativo expuesto aquí tiene como finalidad, en primera instancia, la develación de los cimientos de lo que, según la totalidad vigente, se asume como “*bueno*”, pero que se funda en unas condiciones objetivas de injusticia, exclusión y fetichización. Y, en segunda instancia, el juzgar a partir de la imposibilidad de vivir de las víctimas la “*verdad*” del sistema, ya no en cuanto norma, acto o institución total y totalizante, sino, como transfiguración práctica de la “no verdad”.

Es por esto que el punto de partida para poder establecer un criterio y principio critico-material de la negación de la negatividad de las víctimas dentro de un *PEPL*, como el propuesto aquí por Dussel, parte del *reconocimiento* de aquel hecho empírico de contenido que imposibilita el pleno desarrollo de la vida del sujeto humano, el cual inmerso en una comunidad de vida y a su vez, en una cultura dada, busca comprender y posteriormente transformar la causa primera de la injusticia; creadora de la miseria de las víctimas, pero defendida y reproducida por la totalidad imperante.

Este aspecto ético-crítico negativo se sitúa así en los múltiples intentos, dentro de la historia de la filosofía, no solo por incluir la categoría de Otro, como un Otro dis-tinto e irreducible a lo mismo, sino también como un principio ético fundante que desde una razón ética pre-originaria nos obliga a “*tomar-a-cargo-al-Otro*”. Es decir y en palabras de Dussel

...«tomar-a-cargo» es anterior a la decisión de asumir o no dicha responsabilidad. El asumir la re-sponsabilidad es posterior, y ya está signada éticamente: si no asumo la re-sponsabilidad no dejo de ser por ello responsable de la muerte del Otro, que es mi/nuestra víctima, y de la cual victimación soy/somos causa cómplices, al menos por ser un ser humano, asignado a la re-sponsabilidad comunitaria de la vulnerabilidad compartida de todos los vivientes. Soy/somos re-sponsable/s por el Otro por el hecho de ser humano, «sensibilidad» abierta al rostro del Otro. (1998, p. 375)

En efecto, toda crítica ética al sistema vigente debe partir del reconocimiento del Otro, primero como viviente (conocerlo) y segundo como víctima (re-conocerlo).

Es evidente que los primeros acercamientos a la categoría de Otro, la cual es concebida estrictamente de forma antropológica, se dieron bajo el foco de aquellos críticos de la modernidad que dirigieron sus reflexiones hacia aquel espacio en el que lo incomprensible para la universalidad del sistema ético imperante coexiste como no-verdad, negación o muerte.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Marx, por ejemplo, sitúa la negación originaria de las víctimas, para éste el proletariado o clase obrera, en la categoría del “plus-valor” o trabajo no pago al obrero, tienen su origen a partir del “plus-trabajo” en el “plus-tiempo”. Dussel retomado a Marx como argumento para mostrar la negación originaria de las víctimas afirma que

La «subsunción formal» es la éticamente significativa, ya que el capital (la totalidad) controla al trabajador asalariado por medio de la «cooperación», por la «división social del trabajo» (y en estos casos el trabajador todavía es «dueño» del proceso de trabajo como especialista insustituible). Pero será por la «subsunción material» del proceso de trabajo mismo, por medio de la máquina, que el trabajador quedara ahora bajo el control del capitalista

Subsumido el trabajo vivo en el capital formalmente -en cuanto produce plusvalor- y materialmente -en cuanto la máquina es la que dirige el proceso productivo-, el trabajador se encuentra totalmente dominado por el capital, y solo en este caso puede hablarse de «subsunción real». (1998, pp. 322-323)

Es así como la crítica a la economía política devela la causa de la negatividad de las víctimas, no solo porque la realización del capital se constituye tras la desrealización del proletariado de manera formal y material, sino también porque a partir de dicha negación se posibilita el emerger de una conciencia crítica transformadora. Así mismo, Nietzsche estudiado por Heidegger (1961), Jaspers (1963), Fink (1969), Muller-Lauter (1971), Habermas (1985) y Vattimo (1989) criticará la represión de los instintos de vida dentro de un tipo de humanidad totalizante o Freud (1969) a partir del hecho de situar la víctima como resultado de una cultura represiva fundamentada bajo un principio de muerte, serán otros claros ejemplos que contribuirán a la comprensión de la categoría de Otro.

Ahora, la crítica a la finitud de la vida humana a partir de la imposibilidad de su pleno desarrollo histórico-concreto, realizada por los críticos de la modernidad, encuentra su accionar positivo en el aspecto material ético-crítico de la transformación de la situación en la que se origina la víctima y de aquellas condiciones que posibilitan que continúe siéndolo. Lo expuesto acá, no es una mera interpretación abstracta emitida por un sujeto cogitante ubicado en aquella *hibrys del punto cero* en la que su crítica a la totalidad imperante se da de forma no comprometida con la creación y preservación de la víctima como víctima. Sino, como una transformación que debe efectuarse en todos los momentos constitutivos de una ética de liberación pero teniendo como punto de partida al crítico como agente corresponsable dentro

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

de las estructuras ético-políticas de acción y a la comunidad de víctimas como sujeto ultimo de todo criterio y principio critico-material o ético.

De aquí se sigue la aplicabilidad de este principio, el cual estaría a cargo de la comunidad constituida de las víctimas, que en su proceso de *concientización* se autorre-conocen y re-conocen al Otro como víctima, afirmándose así en su situación de agentes activos autorresponsables de su liberación. En efecto, la necesidad de un criterio y principio de validez antihegemónica y a su vez de un principio de liberación se hace evidente, traza una ruta a seguir y un proyecto a efectuar.

Criterio y principio critico-discursivo de validez: la validez antihegemónica

La validez antihegemónica es el deber de argumentar dentro de una comunidad de comunicación critico-simétrica conformada por aquellas victimas excluidas de una comunidad de comunicación hegemónica y por el intelectual orgánico, científico social, filósofo social o militante experto constituido como escéptico critico frente al sistema, su verdad y validez. En efecto, toda validez de una praxis de liberación se fundamenta aquí en dos momentos previos; primero, en un principio critico-material o ético y segundo, en un principio critico-discursivo de validez antihegemónica de la comunidad de las víctimas, el cual será necesario desarrollar a continuación.

Ahora así se da paso al ejercicio mismo de la razón discursiva a partir del surgimiento de la conciencia ético-critica, es decir, de aquello que, según Torres (1992), Paulo Freire va a denominar como *la concientización*, la cual es primero critico-monológica, a partir de la afirmación de cada uno de los sujetos históricos desde su “ser como valiosos” y posteriormente es un acto comunitario, ya que todo acuerdo o consenso critico emergente en la intersubjetividad de las victimas debe promover el desarrollo de la vida humana y la transformación de aquellos acuerdos que las afectan.

Bajo estos criterios Dussel (1998) refiere que el punto de partida de la ética del discurso presupone una simetría en la argumentación de la comunidad de comunicación, la cual es imposible empíricamente ya que se afirma en situaciones hipotéticas (formales) en posición de inaplicabilidad, mientras que la ética de la liberación parte desde un horizonte concreto, desde los afectados y excluidos de la comunidad de comunicación hegemónica. Es decir, la *EL* tiene

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

su origen en los límites de la ética del discurso, en la víctima de la no-comunicación y en su situación excepcional como excluida. Al respecto Dussel afirma

Lo que son «situaciones de excepción» de asimetría para la aplicación de una Ética del Discurso son las «situaciones normales» de fundamentación de normas para la Ética de la Liberación, que puede, como veremos, constituir la simetría entre las víctimas mismas. (1998, p. 415)

En efecto, si nos preguntamos acá por ¿cómo podría fundarse, desde la opción por las víctimas, un principio universal? Valdría la pena recordar la imposibilidad, de la cual Dussel es consiente, de perfección de cualquier tipo de sistema social, donde siguiendo a Karl Popper (1968) y lo expuesto en *la miseria del historicismo* afirma

Para que hubiera un tal sistema perfecto se necesitaría una inteligencia infinita a velocidad infinita para gestionarlo. Como esto es imposible, hay inevitablemente «víctimas», que son las que sufren las imperfecciones, los errores, las exclusiones, las dominaciones, las injusticias, etc., de las instituciones empíricas no perfectas, finitas, de los sistemas existentes. Es decir, el «hecho» de que haya víctimas en todo sistema empírico es categórico, y por ella la crítica es igualmente siempre necesaria. (1998, p. 369)

Es así como la existencia de las víctimas es el criterio de falsación de toda norma, ley, teoría e institución con carácter de verdad y validez, donde, la inevitabilidad de las victimas justifica la universalidad del principio antihegemónica y a su vez pone a la crítica como un parámetro regulador necesario para su constitución.

Como el principio anterior, este también presenta dos niveles de criticidad: el primero de ellos es la develación de la verdad como no-verdad, a partir de la validez crítica emergente en la comunidad de comunicación crítica-simétrica de las víctimas. La validez crítica se alcanza cuando la comunidad de las victimas participan simétricamente en los acuerdos para la transformación de aquello que los preserva en su condición. Según esto, el principio ético comunitario de validez es el deber de participar en la comunidad de víctimas, no solo como víctima, sino también como intelectual crítico. Y el segundo nivel se proyecta hacia la inclusión de las víctimas a partir del análisis de alternativas formales posibilitadores de estrategias y métodos de transformación sopesados bajo el ejercicio de una procedimentalidad democrático-crítica.

Es evidente aquí, como ya lo enunciamos anteriormente, que esto no es simplemente un trabajo monológico donde un líder toma conciencia del “principium oppressionis” o negación

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

del Otro en alguna de sus dimensiones como viviente y del “principium exclusionis” o exclusión del Otro de los acuerdos validos hegemonícamente, sino por el contrario es un trabajo de concientización de la comunidad, lo cual implica una transformación de las mediaciones prácticas, siendo aquí el caso de la pedagógica, en pro de una des-trucción de los procesos pedagógicos de dominación.

Cuando se habla de una pedagógica de la dominación se hace referencia al establecimiento de una relación humana asimétrica, es decir, no se trata de una relación entre personas iguales portadoras, cada una de ellas, de particulares subjetividades, sino por el contrario, y como en el plano pedagógico, hay una figura superior que se asume con los conocimientos, valores y saberes; mientras que existe otra pasiva-receptora de dichas experiencias. En efecto, es aquello denominado por Dussel (1980) como “filicidio”, es decir la alineación pedagógica por excelencia; pero que no obstante, también se puede evidenciar en otras relaciones sociales (pedagógicas) como lo es en el “fratricidio” o muerte del hermano; alienación política, o en el *uxoricidio* o muerte de la mujer dentro de una sociedad machista.

Es así como se nos muestran necesarias dichas transformaciones, las cuales solo pueden hacerse efectivas mediante la *concientización*, constitutiva de las comunidades reales de comunicación crítica, pero dirigidas articuladamente por aquellos intelectuales orgánicos deconstructores, constructores y promotores de acuerdos, consensos y alternativas no excluyentes, pero con miras a una praxis de liberación de las víctimas. Todo esto, según Dussel, proyecta unas iniciales tareas discursivas para las comunidades críticas: la primera es la crítica científica a la eticidad vigente a partir de aquello que él va a denominar como *la tercera demarcación científica o razón crítica de-constructiva* (1998). Y segundo, la proyección creativa a partir de la razón crítica utópico-constructiva. Es decir, todo aquel proceso creciente corresponsable entre la comunidad de las víctimas y el militante experto, que primero como aprendiz escucha la idiosincrasia de la comunidad, que solo posteriormente, la pone en discusión desde su realidad concreta develando así las condiciones por las cuales se encuentra alienada y oprimida. Es de aclarar que dicho proceso expuesto anteriormente no es estático y simplemente dialéctico, sino cambiante y analéctico.

Tras esto es inminente la pregunta por la aplicabilidad de este principio. Pregunta que bajo la “factibilidad anticipatoria” o “la utopía posible” como ha sido denominada por Dussel, busca la creación de alternativas positivas emergentes desde la negatividad, que en primera

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

instancia fue material, ahora racional pero que como sexto principio tiene condiciones de obligatoriedad, es decir de factibilidad ética.

Criterio y principio de liberación

Ahora, es el momento de la razón estratégico-crítica propiamente dicha. Es la autoliberación de la víctima a partir de la correspondencia de las mediaciones, en sentido práctico claro está, con los diferentes principios fundantes de esta *EL*. El criterio de factibilidad y el principio de liberación son el paso último de la ética aquí propuesta, ya que este de manera positiva subsume todo lo anteriormente expuesto en pro de la consolidación crítica de la razón utópica, que bajo un marco ético de acción posible; el cual está constituido por fines, medios y métodos, recrean en la escuela viva del acontecimiento la superación del sujeto moderno a partir de la praxis crítica del sujeto histórico de liberación.

El sujeto de la modernidad es aquel *ego cogito* que niega el cuerpo mecanizado, la singularidad o materialidad concreta (Descartes, 1980); es aquel *yo trascendental*, que de alguna forma, considera que la realidad es una simple extensión de la razón, de un saber absoluto que en sí mismo, abstractamente, se va auto-definiendo y auto-conservando (Kant, Fichte, Shelling hasta Hegel). No es más que esa “subjetividad trascendental pura” propuesta por Husserl en sus *meditaciones cartesianas*, en las que dicha subjetividad, se encuentra fundamentada en la intencionalidad axiológica de aquella relación binaria entre sujeto-objeto constitutiva de la mentalidad moderna.

Es evidente que el *ego cogito*, como paradigma del conocimiento, nos permita mayor precisión conceptual, pero ante una realidad histórico-concreta presenta serias limitaciones, incluso para las mismas ciencias denominadas como “puras”. Es por esto que Heidegger, criticando dichas limitaciones, presupone la superación del sujeto moderno a partir del *subjectum* o “ser-ahí”; es decir, desde aquel momento a priori que primero es empírico, cotidiano e histórico-concreto; es aquel “ser-en-el-mundo” como compromiso, pero posteriormente es ser como intersubjetividad ontológica. Es por esto que para Dussel, siguiendo a Heidegger (1961), lo anteriormente expuesto es el emerger del sujeto corporal vivo, aun no el socio-histórico de la transformación liberadora, pero si el de una ética fundamental de liberación como principio material constitutivo de la misma.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

La aparición del sujeto negado constitutivo de la transformación liberadora es la develación de la crisis de los diversos sistemas realmente existentes. Es la no posibilidad de control y total acaparamiento de todo lo circundante por parte de las estructuras de dominación. Es la toma de conciencia de autoliberación de aquellos que se han reconocido como víctimas y a su vez, comunitariamente han tomado conciencia intersubjetiva ético-crítica. El sujeto negado y sus condiciones son la justificación del principio de liberación, los sujetos socio-históricos son las víctimas; agentes de transformación de todo sistema vigente. Al respecto Dussel afirma

La praxis de liberación es la acción posible que transforma la realidad (subjetiva y social) teniendo como última referencia siempre a alguna víctima o comunidad de víctimas. La posibilidad de efectivamente liberar a las víctimas es el criterio sobre el que se funda el principio más complejo de esta Ética -que subsume a todos los otros principios en un nivel más concreto, complejo, real y crítico. (1998, p. 553)

En efecto, la praxis de liberación es la transformación de la realidad que ha tenido como punto de partida a la víctima o a la comunidad de víctimas que, efectivamente necesitan de las mediaciones prácticas para la transformación de la negación de la negatividad, ya que las mismas instituciones están siendo la causas subjetivas y social de la misma negatividad. Es por esto que desde todo criterio crítico-factible de transformación las diferentes instituciones deben ser entendidas como las mediaciones factibles, no solo de la reproducción, sino también del desarrollo de la vida humana.

Toda transformación de normas, actos, microestructuras, instituciones y sistemas de eticidad, dados desde el enjuiciamiento ético al poder del orden dominador, la constante auto-evaluación de la capacidad práctica de la comunidad de las víctimas y la determinada coyuntura histórica de la factibilidad de la transformación (esto hace referencia a la factibilidad tecnológica y económica concreta) tiene como fin aquí, primero el desarrollo de la vida humana o reproducción de la vida de la víctima y segundo, la discursividad humana o participación simétrica de las víctimas.

Este principio de liberación al igual que los anteriores también presenta dos momentos constitutivos del mismo. El primero de ellos es un momento negativo, el cual busca hacerle frente a la destrucción real de la causa de la negatividad de las víctimas a través de la transformación factible de los momentos y las mediaciones prácticas que causan la negatividad material o formal de las víctimas. La positividad aquí, como segundo momento, es entendida desde el “dar la posibilidad de vivir”, es construir desde unas mediaciones factibles espacios

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

críticos en los que las víctimas puedan producir, reproducir y desarrollar su vida, simétricamente dentro de una comunidad. Entonces, es claro que

Por su parte, el Principio-Liberación enuncia el deber-ser que obliga éticamente a realizar dicha transformación, exigencia que es cumplida por la propia comunidad de víctimas, bajo su re-sponsabilidad, y que se origina, practico-materialmente, como normatividad, desde la existencia de un cierto Poder o Capacidad (el ser) en dicha víctima. Porque hay víctimas con una cierta capacidad de transformación se puede y se debe luchar para negar la negación antihumana del dolor de las víctimas, intolerable para una conciencia ético-crítica. (1998, p. 553)

En efecto, el principio de liberación es el deber-ser que obliga a transformar los diferentes momentos y espacios asimétricos, desiguales y excluyentes desde los que se producen y preservan las víctimas y sus condiciones.

Dicho esto, solo nos queda preguntarnos por la aplicación y realización de este principio dentro de un marco de proyección para el desarrollo de la vida y su consolidación a partir de normas, actos, microestructuras, instituciones y sistemas de eticidad que garanticen el reconocimiento concreto y positivo de un sujeto ético viviente y comunitario, pero también el *bien I* o ética fundamental y el *bien II* o ética crítica.

A la luz del análisis realizado en este apartado y con el fin de alentar el debate contemporáneo entorno a la relación Ética de la Liberación – Universidad, cabe afirmar: primero, que la *pedagógica* como posibilidad de un diálogo entre generaciones y una praxis de liberación es entendida como aquella práctica crítica que asume sujetos históricos, no desde el principio de imponer al Otro, sino de escuchar la voz del Otro; no es negar al Otro declarándolo causa culpable de su negación (el mito de la modernidad), sino, es negar la negación producida por la pedagógica de la dominación predominante hoy tanto en escuelas, colegios y universidades en America Latina. Es un *deseducarse* y *reeducarse*.

Y segundo, que la Ética de la liberación busca la consolidación de un humanismo con pretensión de universalidad que bajo sus principios de reconocimiento cultural, descentralización de la razón, una racionalidad abierta a la historia, una práctica liberadora, la ciudadanía y la participación popular, la preservación del medio ambiente, la solidaridad de las naciones como práctica de la justicia y la convivencia, y a su vez, la necesidad de cambio y transformación a partir de la concientización de su ser; constituirán a la ética como filosofía primera y a la vida como condición límite de toda acción humana. Es decir, que la ética está

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO
ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN
CONSTRUCCIÓN

sopesada bajo el principio ético-material universal de producir, reproducir y desarrollar la vida
del sujeto en comunidad. (Dussel, 1998)

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Capítulo III:

Criterios y Principios Ético humanísticos de la Universidad la Gran Colombia

Pensar hoy en retrospectiva la universidad es un momento clave de esta investigación, el cual es necesario para identificar la fundamentación ético humanista de la UGC que hasta el momento la ha orientado en cuanto a la formación de sus profesionales. Es por esto que volver a su origen nos remite a pensar en las causas y antecedentes de su emerger, el contexto bajo el cual surgió y cuáles fueron los insumos teórico-conceptuales que impulsaron dicho surgimiento. Seguido de esto, será importante identificar y analizar aquellos principios fundacionales y filosóficos, que junto a los criterios misionales de la UGC, forjaran su proyecto ontológico ético humanista expuesto en su PEI. También se intentarán comprender los diferentes enfoques y dimensiones, como lo son lo histórico-cultural, antro-po-sociológico y socio-comunitario; desarrolladas en el MPI y su debida articulación con los criterios y principios propuestos por el PEI del PLFH.

Es aquí, donde a partir de una lectura no eurocéntrica, se intentará alentar el debate contemporáneo entorno a la ética de la liberación como proyecto ontológico alternativo al hoy predominante y a la pedagógica como mediación práctica de transformación

Origen y razón de ser: algunos criterios y principios históricos de la UGC

La UGC surge bajo una agitación social marcada por el 9 de abril de 1948 y los diferentes sucesos político-sociales bipartidistas dados en Colombia, pero principalmente en las ciudades de Bogotá y Medellín. Las disputas entre liberales y conservadores por el poder, pero a su vez, la concepción moderna sobre la educación y en particular sobre la universidad como agente articulador de la movilidad social; será la razón de ser, en una sociedad impulsada por la modernización universitaria, la cobertura educativa y los cuestionamientos por el saber pedagógico, la formación docente y la educación popular; del origen en 1952 de una universidad privada, nocturna y encaminada a la formación de profesionales de las clases menos favorecidas.

Para la época, el acceso a la educación superior de los estratos medios y bajos era cada vez más reducido, debido a los intereses personales de las clases dominantes y también a la concepción elitista de las universidades existentes. Es por esto que el abogado Julio Cesar

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

García inaugura la UGC con una precaria instalación en el centro de la capital con los programas de Derecho y Arquitectura en primera instancia; pero posteriormente en 1955 la carrera de economía. A mediados de los años 60s, específicamente en 1962 se da origen a la facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación con cuatro departamentos, los cuales eran: filosofía, lingüística y literatura, ciencias matemáticas y ciencias físicas; catalogada está bajo las tendencias pedagógicas y universitarias predominantes de la época como una “universidad de masas”. Al respecto Llano, Osorio, Santamaría & Osorio, dicen

La facultad de ciencias de la educación de la universidad la gran Colombia, se inscribió dentro del auge de las universidades privadas en los años 60 cuyo propósito era el aumento en la cobertura educativa bajo la formación para el trabajo; su particularidad apuntaba dentro de este contexto a la educación nocturna y a la formación docente de las clases populares, que en su mayoría eran maestros empíricos dispuestos a profesionalizarse. (2012, p. 33)

Cabe subrayar así, que el principio rector de la UGC es la formación de las clases “menos favorecidas” que para una época como la de los años 50s y 60s, directa o indirectamente, iba a estar marcada por los insumos teórico-conceptuales de la teología de la liberación, la investigación acción participativa, la filosofía de la liberación y las teorías de la comunicación alternativa donde, como fundamento crítico se manifestó constantemente la inconformidad hacia la incapacidad del estado y régimen de turno para suplir las necesidades educativas de las clases populares.

Por una universidad nocturna: antecedentes y precursores

Las problemáticas que, frente a la incursión de las pedagogías activas, las escuelas normales superiores y la institucionalización de las facultades de educación en todo el país, fueron antecedentes que potenciaron la consolidación de la facultad de ciencias de la educación en la UGC. Para estos tiempos las discusiones giraban en torno a la pregunta ¿la pedagogía es una ciencia? Y a su vez, si era posible concebir para la crisis social de mitad del siglo XX en Colombia la educación como alternativa viable para la reorganización social de la población.

Tras esto, persistió una evidente disputa contra la educación conservadora y contra la educación regida por los principios eclesiásticos. No obstante, desde sus inicios la UGC buscó que sus docentes en formación partieran de su contexto local y las necesidades del mismo, donde como estudiantes trabajadores y maestros sin tener el título del pregrado, aprovecharan

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

sus experiencias pedagógicas para contextualizar estructuralmente el desarrollo de la facultad de ciencias educación, pero también, sus mismos actos educativos. Referente a esto se afirma

En suma las condiciones económicas y sociales que no favorecían a las clases populares se desarrollaron en un contexto caracterizado por una jerarquización de la sociedad y un marcado conservatismo que reclamaba la educación como posibilidad de proyección de unos intereses particulares. Las posibilidades de ascenso de las clases menos favorecidas, se constituían en realidades cada vez más difíciles de satisfacer. Las opciones de educación superior, para las clases menos favorecidas, representaban un oasis en el desierto educativo colombiano, que para la época privilegiaba en la educación superior, la formación de una elite. (Llano, Osorio, Santamaria, & Osorio, 2012, p. 85)

En particular, según lo anterior, es evidente que la educación para el trabajo y la consolidación de las escuelas para adultos en el país fueron antecedentes fundamentales para el establecimiento de la jornada nocturna en los espacios destinados para la educación superior, como lo fue en la UGC, donde, como precursores de dicho modelo encontramos a Mariano Ospina Rodríguez, el cual en 1842 puso orden a la educación universitaria a partir de su afán por reglamentar todas las instituciones político-sociales. También y siguiendo esta línea, Martha Cecilia García De Sáenz en su monografía titulada *“Julio Cesar García Valencia y su participación en la educación nocturna en Colombia”*, nos muestra la clara influencia de Pedro Justo Berrio en el establecimiento de escuelas para adultos en horarios nocturnos.

En los artículos 133 y siguientes dispone el establecimiento de escuelas para adultos en los días festivos de 10:00 am a 12:00 am y de 3:00 pm a 5:00 pm, y escuelas nocturnas que debían funcionar en el mismo edificio de la escuela elemental, bajo dirección del mismo maestro y de personas ilustradas del distrito que quisieran prestar aquel servicio gratuitamente. (2009, p. 38)

En 1873 el enfoque se estaba pensando frente a un sistema educativo fundamentado en el orden y en el trabajo, bajo el foco de aquellos sistemas pedagógicos modernos más representativos de la época. Tras esto encontramos a Tomás Herrera, el cual tuvo el reto de establecer formalmente las escuelas nocturnas, donde su fuerte recepción por parte del pueblo, posibilitaron aquello que en aquel tiempo se iba a denominar como la “época de oro de la educación nocturna”.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

La UGC: entre la hispanidad, el cristianismo católico, la solidaridad y el bolivarianismo

Hasta este momento hemos evidenciado algunos de los criterios y principios históricos que fundamentaron el origen y razón de ser de la UGC. Ahora bien, es necesario identificar el marco de referencia que guía la formación de todos los profesionales de dicha institución. Los principios conceptuales aquí referidos son la hispanidad, el cristianismo católico, la solidaridad y el bolivarianismo. La filosofía institucional que desde su origen hasta nuestros días, se piensa desde una educación ético humanista, la cual está sustentada bajo los postulados teóricos del prócer independentista Simón Bolívar, quien según Gómez, Ledesma, Barona & Vivas en su trabajo de investigación titulado *Aportes del pensamiento bolivariano a la educación ético liberadora de la Universidad La Gran Colombia* para su época, preponderaban por tres principios educativos ; el primero, que el Estado debía regir la orientación educativa tanto moral como física. E segundo, que el respeto a las leyes y principios morales de la tradición debían ser el camino rector para la unidad de una nación y ya como tercero y último, que las necesidades contextuales deberían ser el fundamento de la planificación educativa; principios, los cuales hoy es imprescindible poner en discusión frente al saber y el hacer de la UGC. Al respecto, Gómez etc. define cada uno de los principios conceptuales forjadores de la filosofía institucional a partir de su estudio sobre el pensamiento de Simón Bolívar y su influencia teórica en los fundamentos de la universidad. Por hispanidad entiende

Siguiendo a Eugenio Ruiz Gómez en su obra sobre *el sentido de lo hispánico*, que nos estamos refiriendo no solo a una lengua hablada en común, cual es la lengua castellana, sino que además tenemos que ver con un sentido de vida y visión propia de la vida característica no solo de los habitantes de la península Ibérica, sino también de todos aquellos hombres y mujeres que en América responden a la herencia que España dejó ahí. (2008, p. 60)

Refiriéndose a la solidaridad dentro de la construcción de un proyecto universitario ético-liberador dicen

Es claro entender por solidaridad, siguiendo con el pensamiento anterior, todo interés real por ayudar aquellos que se encuentran en un estado de necesidad, sean estas personas allegadas por el vínculo familiar o lo que es más importante sean personas cuya cercanía no es evidente e inmediata (2008, p. 63)

Y también, haciendo la distinción sobre las múltiples dimensiones del cristianismo y a su vez entre el mismo catolicismo manifiestan

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

...se entiende por cristianismo todo pensamiento ético que deriva de los preceptos evangélicos del mensaje de Jesús, mensaje que por lo demás se encuentra consignado en los evangelios y todos los documentos del nuevo testamento de la biblia. [...] El catolicismo del cristianismo implica a su vez, que existe un grupo de cristianos que consideran como máximo rector de la iglesia cristiano, al sumo pontífice de roma, el Papa. (Gómez, 2008, p. 63)

Lo anterior nos ayuda a comprender el hilo conductor bajo el cual se orienta una universidad privada, nocturna y obrera como lo es la UGC, que desde sus inicios ha tenido como fenómeno de transformación social las clases menos favorecidas, a la península ibérica como punto de referencia política, económica, social y cultural; y también, al catolicismo cristiano como foco de orientación espiritual frente a la formación de todos sus profesionales. Es así, como hoy, se nos muestra necesario repensar dichos principios, teniendo en cuenta su relación con las necesidades del contexto colombiano, la formación de profesionales y sus posibles contradicciones teórico-prácticas, en pro de una construcción Crítica de la razón de ser de la UGC, su función social y su responsabilidad para con su comunidad académica.

En consecuencia, a partir del acuerdo 007 de diciembre 14 de 2009, a manos del consejo académico, se estipula la consolidación y legitimación de un Modelo Pedagógico Institucional (MPI) orientado bajo el rótulo de una pedagogía socio-crítica (escuela de Frankfurt), el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Goming), la teoría socio-cultural (Vygotsky) y ya por último, pero no menos importante, el constructivismo (Piaget). Es así como, desde aquellos postulados macrocontextuales, es decir internacionales, se proponen los campos de acción: Aprendizaje, transversalidad, comunicación, investigación, flexibilidad y problematización; bajo la premisa y enfoque de aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a conocer (MPI, 2003) orientaran su proyecto ontológico hacia una universidad comprometida con los procesos de cambio y la formación de profesionales con énfasis social. Al respecto se estipula en el MPI

Su quehacer está comprometido con la solución de problemas que vive el país y con el desarrollo de los sectores más necesitados, promoviendo el bien común, la investigación y la controversia ideológica y política a través del desarrollo de sus funciones misionales: la docencia, la investigación y la extensión. (2009, p. 44)

En concordancia con lo dispuesto por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como requisitos imprescindibles para la acreditación de alta calidad y a su vez, para la constitución y permanencia de cualquier institución educativa;

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

a mediados del 2003 y bajo supervisión del consejo académico, se consolida el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la UGC titulado “*Forjadores de la Nueva Civilización*”, donde se plantearan no sólo los fundamentos y principios filosóficos rectores de la comunidad académica grancolombiana, sino también, la necesidad y pertinencia de dicho proyecto frente a los retos y desafíos de la educación superior hoy en Colombia; la re-conceptualización de la formación del profesional, y con fuerte acento, el complejo campo académico-administrativo desde el cual se da sentido y significado a la universidad, el servicio a la comunidad, los espacios de intercomunicación y las mismas mediaciones pedagógicas. Todo esto con el fin de posibilitar en los estudiantes, planta docente, personal administrativo y demás familia grancolombiana procesos de articulación tanto intracultural como intercultural. Al respecto se manifiesta en el PEI

La propuesta pedagógica de la universidad se caracteriza por ser abierta, interdisciplinaria, centrado en proyectos, articulada a la cultura y a la vida universitaria desde donde se promueve el debate y la postura crítica; es decir, se ubica en una postura problemática comprometida con los procesos de cambio y construcción de nuevos sujetos sociales. (2003, p. 55)

En efecto, los forjadores de la nueva civilización propuestos aquí son sujetos activos formados bajo tres pilares fundamentales planteados por la UGC, los cuales son: el histórico-cultural, antro-po-sociológico y social-participativo (comunitario), siendo esto aquello que nos conlleva a afirmar, que la necesidad hoy de una universidad crítica forjadora de profesionales recae en el poner al servicio de la vida misma, es decir, del modo de realidad vigente, el conocimiento, la tecnología, el medio ambiente, entre otros, de manera responsable y comprometida con los sujetos y las comunidades en las que se encuentran inmersos.

Claro está que esto es un reto y una constante, para la construcción y consolidación de un proyecto de civilización, el cual debe ser asumido y, según el PEI, de forma compartida

Uno de los grandes retos de la región latinoamericana es la inserción de la universidad en la sociedad. De una parte la sociedad debe abrirle las puertas y entregarle un amplio espacio de trabajo; y de otra, la universidad debe asumir un liderazgo visible con acciones concretas y con instrumentos que tengan su sello. (2003, p. 48)

Cabe subrayar, que lo anteriormente nombrado ha sido aquello que posibilitó la razón de ser y estar de una universidad hoy, siglo XXI, pero, que a la luz de las necesidades actuales debe ser re-pensada frente a su proyecto ontológico vigente, el cual, no solo reposa en sus

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

criterios y principios institucionales, sino también en su documentación legal vigente. Es decir, no basta con analizar aquellos bloques histórico-filosóficos desde lo que se legitiman ciertos discursos, sino que es imprescindible entender internamente el horizonte de sentido que forja la conciencia práctico-productiva de un profesional ético y políticamente responsable, comprometido con su comunidad.

En búsqueda de sujetos históricos: por un nuevo proyecto ontológico de liberación

Todo proceso formativo dentro de la UGC se encuentra determinado y a su vez orientado por aquellos principios institucionales (universidad bolivariana, hispánica, cristiana y solidaria), principios fundacionales (sus cimientos son: la construcción, la comunidad, la organicidad y la autenticidad), principios filosóficos (la docencia, la investigación y la extensión), lineamientos misionales y visionales (centrados en los procesos de globalización o internacionalización del saber, los fenómenos socioculturales y éticos) y ya por último, por los criterios o propósitos institucionales (forjar una nueva civilización basada en el principio de humanidad cristiano y fortalecer las relaciones del profesional grancolombiano con las necesidades contextuales) los cuales marcan el camino para la consolidación del proyecto ético propuesto en el PEI y materializado por medio del modelo pedagógico institucional y el currículo, estipulado claro está en cada uno de los PEP de los programas adjuntos a dicho proyecto.

Construir una civilización más humana implica comprometerse con la solución de las problemáticas en las que se encuentra el país, no solo de forma mundial, sino continental, regional y local. Pensar en la superación del individualismo exacerbado, el crecimiento industrial desmedido y el colapso de la cultura hoy con todos aquellos valores e instituciones que la han caracterizado. Es decir, implica comprometerse con la transformación de la situación actual de las víctimas. Para esto la universidad se asume como una fuerza transformadora dentro de una sociedad que se encuentra en crisis, no solo desde una postura netamente academicista, sino a partir, primero, del cuestionamiento y crítica de las estructuras, valores y comportamientos vigentes. Segundo, del proponer modelos y proyectos generadores de respuestas a las problemáticas sociales concretas, y ya por último, que todo modelo o proyecto, siguiendo la lógica de una propuesta de investigación-acción, se fundamente en el compromiso comunitario con la sociedad de víctimas.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Estos planteamientos propuestos anteriormente tienen como fundamento no sólo los hechos concretos desde los que se ha constituido su identidad y su *episteme*, sino también un marco teórico-conceptual aparentemente sólido el cual intentaremos analizar a continuación.

Todo proyecto educativo al igual que toda institución político-pedagógica devela un horizonte ontológico y la UGC, en este sentido, no es la excepción. Las dimensiones categoriales desde las que se propone hacerle frente a los retos propuestos para la educación superior por parte de las dinámicas de la globalización, son asumidas dentro de las lógicas internas de acción, como el foco de reflexión desde el cual, propedéuticamente, se deben alcanzar aquellos objetivos trazados para posibilitar la construcción de una educación entendida como práctica cultural. Es decir, según el PEI

La educación es el constructo a partir del cual la sociedad y la cultura facilitan y promueven de una manera intencional el crecimiento de sus miembros; crecimiento entendido como la evolución, el desarrollo, la adaptación, la asimilación, la integración, la apropiación de patrones culturales y la creación que el individuo experimenta, gracias al permanente intercambio con el medio natural y social. Es una práctica cultural que lleva implícita una concepción del hombre, de la sociedad y de la ciencia. (2009, p. 49)

En efecto, *lo histórico-cultural*, *lo antro-po-sociológico* y *lo socio-comunitario* serán los presupuestos categoriales para la consolidación de una universidad solidaria y con identidad latinoamericana. No obstante, la necesidad de resignificar dichos presupuestos es inminente ya que este horizonte de sentido ontológico tiene como cimiento la concepción de un hombre ajeno a nuestra situación histórico-cultural concreta, el cual se proyecta dentro de una cristiandad que ha perdido verdad y validez gracias a que está en crisis. Asume un discurso liberador desde perspectivas integracionistas en las que las relaciones de asimetría y el privilegiar las élites son las directrices para un proceso de emancipación. En particular, es un hombre que se identifica con el padre-estado de la *pedagógica simbólica* de Dussel, es aquel que reproduce los principios impuestos por los procesos de colonización sin tomar conciencia de los mismos.

La dimensión categorial de lo histórico-cultural propuesta por la UGC, parte del hecho de que toda nueva civilización exige el rediseñar su proyecto histórico a partir de la comprensión, reflexión y crítica al realmente existente. Dicho planteamiento propone así a la educación como factor básico de toda transformación económica, social, política y cultural. En otras palabras, la generación de víctimas y sus condiciones materiales son las que determinan

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

la necesidad de transformación de un proyecto ético-político de dominación, junto con las mediciones prácticas para la validez de las diferentes instituciones político-pedagógica.

En segunda instancia, lo antropológico tiene dentro de sí inmersa, no solo la categoría de cultura, que es asumida por la universidad desde una perspectiva humanística y socio-histórica, sino también el concepto de hombre, el cual es asumido, no como algo totalmente dado, sino como un hombre en construcción y comprometido con los otros. En otras palabras

...el concepto de cultura abarca en este caso, una doble dimensión: la humanística y la socio-histórica. Con la palabra genérica cultura, se indica todo aquello con lo que el hombre afina y desarrolla sus innumerables cualidades espirituales y corporales; procura someter el mismo orbe terrestre con su conocimiento y trabajo; hace más humana la vida social, tanto en la familia como en toda la sociedad civil, mediante el progreso de las costumbres e instituciones; finalmente, a través del tiempo expresa, comunica y conserva en sus obras grandes experiencias espirituales y aspiraciones para que sirvan de provecho a muchos, e incluso, a todo el género humano. (PEI, 2009, p.47)

En efecto, la educación entendida como práctica cultural y la cultura misma como un proyecto ético-político, estético, económico, pedagógico y social; son el reflejo inminente de la preocupación ontológica de una comunidad por hacer más humana la vida social a partir de la reconstrucción crítica de todas sus instituciones político-pedagógicas, sus costumbres y a su vez, sus mismas prácticas cotidianas.

Es claro entonces que esto implica que la universidad debe abrirse al debate público y al espacio de crítica, no sólo asumiéndose como una entidad con la posibilidad de emitir juicios de valor sobre la sociedad, sino también como aquella institución que debe ser criticada por parte de la misma y a su vez por parte de toda la comunidad académica que la compone. Es evidente así, que la universidad debe abrirse a un diálogo de saberes fundamentado en el principio *sine qua non* un proyecto pedagógico de liberación no podría ser, ni una nueva civilización más humana podría constituirse; esto es, proyectarse desde el principio de *escuchar la voz del otro* y a sumir al hombre no solo como la constitución de los aspectos filogenéticos, sino también desde aquellos ontogenéticos posibilitadores, de forma conjunta claro está, de la constitución de un proyecto ético-pedagógico de liberación crítico.

Ya por último, la dimensión categorial socio-comunitaria tiene como cimientos la concepción de la unidad de sus integrantes a partir del reconocimiento material, espiritual y

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

dialógico del otro; del compartir así, recíprocamente, la vida misma y el trabajo en pro de la construcción colectiva de un existir *en, por y para* la comunidad. Dichos reconocimientos parten del emerger de una conciencia de lo “*propio*” y de lo “*nuestro*”, es decir, de una identidad que toma sentido gracias a la conformación de una conciencia crítica decidida a hacer, política y pedagógicamente hablando, de Latinoamérica un centro de conocimiento y reflexión praxiológico. Esta dimensión es el aspecto crítico por excelencia del PEI de la UGC ya que no es develar simplemente las falencias del sistema hoy imperante, sino que a partir de la organicidad, la participación simétrica, la autenticidad y la conciencia transformativa de sus integrantes; se puedan generar modelos y proyectos concretos de cambio posibilitadores de una sociedad más humana y pacífica. En otras palabras y siguiendo a Miguel Martínez (1999) citado en el PEI de la UGC, afirma

La práctica pedagógica para la formación de educadores solidarios e idóneos se fundamenta en la participación organizada, crítica y creativa de la comunidad educativa, para el desarrollo de los valores sociales, mediante el mejoramiento continuo de las relaciones intersubjetivas, de los criterios de juicio y del ejercicio razonable del poder que proporciona el saber, de tal manera que se superen las actitudes autoritarias y las formas de violencia y dominación que niegan la posibilidad de construir entre todos, una auténtica democracia social-participativa y una perdurable convivencia pacífica para una sociedad solidaria, civilizada, justa y cristiana. (2009, p. 47)

Es importante tener en cuenta así que la factibilidad, en términos de Dussel, de un horizonte ontológico como el propuesto por la UGC debe preguntarse si, ¿el marco de proyección para el desarrollo de la vida y su consolidación a partir de normas, actos, microestructuras, instituciones y sistemas de eticidad garantiza el reconocimiento concreto y positivo de un sujeto ético viviente y comunitario, pero también del *bien I* o ética fundamental y el *bien II* o ética crítica?

Una mediación práctica por excelencia: hacia una pedagógica socio-crítica

En este momento se nos presenta necesario para comprender aquellos conceptos, criterios y principios anteriormente nombrados preguntarnos ¿Cómo son contruidos, transmitidos y aprehendidos los planteamientos expuestos en el PEI a todos los integrantes de la comunidad grancolombiana? Para esto es indispensable analizar ahora las mediaciones prácticas propuestas en el modelo pedagógico institucional de la UGC, ya que es allí donde se vislumbrará, tras los interrogantes ¿cuáles son los referentes de este modelo pedagógico?

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

¿Cuáles son sus finalidades y propósitos educativos? ¿Qué se enseña y qué se aprende? ¿Cuáles son las estrategias curriculares, metodológicas y didácticas más óptimas para este proceso? ¿Cómo y cuándo se evalúa? Y también ¿qué medios y recursos se necesitan para este proceso formativo? la viabilidad del proyecto ontológico propuesto por la UGC y su pertinencia con los programas adjuntos y encargados de su materialización.

Cuando hablamos de un modelo pedagógico es inminente preguntarnos por los múltiples conceptos que componen la complejidad de aquella unidad vital que sitúa al sujeto histórico como foco de los procesos de formación, pero más aún de aspectos categoriales como los de la enseñanza, el aprendizaje, la pedagogía, la educación, el currículo, la transversalidad, la evaluación, entre otros; los cuales se encuentran inmersos como elementos constitutivos dentro del andamiaje praxiológico de todo modelo pedagógico. En el MPI de la UGC se señala “...que un modelo pedagógico por formación permite precisamente concebir los aprendizajes como acciones integrales del estudiante donde el querer – saber – hacer en Contexto es una estructura unitaria de la actuación.” (2003, p. 48)

Es evidente así, que el MPI dentro de cualquier institución educativa es la mediación práctica por excelencia posibilitadora de cualquier transformación social que tenga como base la educación en cualquiera de sus niveles, por lo que es de suma importancia, primero, tener claridad en cuanto a los criterios y principios que la constituyen, segundo, su validez frente a la comunidad que va hacer regida por dichos planteamiento. Y ya por último, su criterio de factibilidad.

La UGC cuenta con un modelo pedagógico cimentado en dos contextos co-dependientes los cuales son: el contexto internacional y mundial y el contexto social, laboral y educativo. Siguiendo esta lógica y para comprender de forma más clara la intencionalidad de dicho MPI, es necesario realizar un acercamiento a cada uno de los interrogantes expuestos al inicio de este apartado. En el primero de estos donde nos preguntamos ¿cuáles son los referentes de este modelo pedagógico? se encuentra implícita la dimensión educativa o práctica cultural cuyo fundamento es el hombre mismo, la sociedad y la ciencia.

Estos son determinados como procesos en los que lo cultural, global e integral de la vida humana juegan un papel preponderante ya que a partir del reconocer las diferentes potencialidades de la vida como lo son lo físico, espiritual, artístico, racional y ético se prepondera por “lograr a través de acciones intencionadas que los individuos aprendan a ser,

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

aprendan a aprender, aprendan a evaluarse y aprendan a convivir y comunicarse.” (Modelo Pedagógico Institucional, 2003, pp. 41-42)

Dentro del horizonte humanístico señalado anteriormente, la dimensión epistemológica, al igual que la cultural y re-creativa, es determinante ya que el conocimiento entendido como un constructo social y la apropiación crítica de la realidad como factores determinantes del aprendizaje, son agentes posibilitadores de una articulación clara entre teoría y práctica o lo que el MPI de la UGC ha denominado como dimensión pedagógica. Es decir, que la producción de significados y sentidos generan tanto cambios conceptuales como cambios comportamentales en los sujetos, lo cual posibilita no sólo la adquisición de unos conocimientos abstractos carentes de corresponsabilidad con su realidad concreta, sino por el contrario la construcción de nuevos sujetos históricos conscientes y responsables de su formación.

En el segundo cuestionamiento y bajo la pregunta ¿cuáles son las finalidades y los propósitos educativos del MPI? el currículo toma una posición preponderante en la medida que, es desde éste donde *la integralidad*, se entiende como la no reducción de un orden complejo; como lo es la formación de sujetos históricos, a saberes netamente disciplinares y teóricos, sino por el contrario a la revitalización de saberes prácticamente interconectados ya sean de orden político, histórico, comunicativos, estéticos, entre otros.

La contextualización como correspondencia de los procesos pedagógicos con la ubicación espacio temporal de los problemas emergentes. *La criticidad* como triangulación de la información en la que se asumen las problemáticas detectadas en los procesos educativos como parte de una investigación relacionándolos así con la sociedad y un punto de vista propio. *La interdisciplinariedad* como la implicación de diversos saberes que tradicionalmente no se asumen dentro de las disciplinas socialmente constituidas como posibilidades para realizar acercamientos y soluciones a las problemáticas detectadas. Es decir, según el MPI que

El currículo se construye desde la problemática cotidiana, los valores y las posiciones políticas; orientadas hacia el desarrollo del individuo para la sociedad en permanente cambio, para transformarla. Refleja problemas y situaciones reales desde un interés y una perspectiva política emancipadora. (2003, p. 31)

El currículo como se ha expuesto anteriormente prepondera por una formación integral de los sujetos, formación que sin responsabilidad social, educacional, familiar y personal; más que afianzar aquel proyecto ético de vida sopesado en la gestión de la autorrealización humana, continuará reproduciendo aquel individualismo exacerbado, las lógicas preponderantes de

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

dominación y la explotación misma del hombre por el hombre tan denunciada por Marx. En síntesis, siguiendo a Not (2002) citado en el MPI de la UGC, se manifiesta

...autoestructurante, el modelo pedagógico más que un "actuar sobre" supone una educabilidad que significa ante todo un "entenderse con" (interestructuración), donde la interacción pedagógica de un Yo del profesor con un Tú del estudiante, se funda en la acción cooperativa (comunicativa) constructiva del Saber y la Cultura, para constituirse en un Nosotros, renovador y humanista, conducente al auto despliegue de las capacidades de la persona en su educabilidad. (2003, p. 66)

El tercer interrogante o pregunta por la metodología propende por la organización curricular en relación a los procesos teórico-prácticos de la enseñanza-aprendizaje en contexto. Es por esto que aquí toma relevancia en el marco teórico del MPI los postulados del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Gowing los cuales configuran la forma en la que la UGC concibe la categoría de aprendizaje, es decir que

La Universidad La Gran Colombia concibe el aprendizaje como una construcción de autonomía del sujeto que aprende y que tiene un carácter significativo, colaborativo y crítico. Desde esta perspectiva el conocimiento se concibe como una construcción social y el aprendizaje como un proceso de apropiación crítica de la realidad y de producción de significados y sentidos que puedan entenderse, bien sea, como cambios conceptuales y en general como los elementos para complementar el discurso. (2003, p. 59)

Siguiendo esta lógica y bajo la premisa del “aprendizaje colaborativo” encontramos los postulados de Hiltz (1995) y Turoff (1995) los cuales contribuyen a la construcción mancomunada de una idea de aprendizaje corresponsable entre estudiantes, docentes y todos aquellos representantes activos de la comunidad académica encargados de que el conocimiento como constructo social permanezca bajo los márgenes de una interacción, evaluación y colaboración simétrica entre todos aquellos partícipes de dicho proceso.

Ya por último, encontramos cuatro dimensiones fundamentales propuesta para comprender la enseñanza como una apropiación del conocimiento y una posibilidad de transformación de la realidad a partir de dicho conocimiento. El saber (concepciones), el saber hacer (práctica pedagógica), el saber comunicar (comunicación didáctica) y el saber ser (práctica ética) van a estar sopesados bajo los postulados pedagógicos de la teoría socio-cultural y el constructivismo social de Vygotsky y Jean Piaget.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Nuestro cuarto interrogante se sitúa en el qué y hasta dónde se aprende, lo cual es determinado solo por el proceso evaluativo, reflexivo y crítico de los diferentes procesos. La UGC en su MPI define la evaluación de la siguiente forma

La evaluación es la comprensión de la acción integral del sujeto de aprendizaje. Evaluar, más que emitir un juicio de valor, significa antes que nada comprender la acción del sujeto de aprendizaje, comprender el sentido, profundidad y significado de la acción de aprendizaje, sea ésta de pensamiento, valorativa, expresiva –procedimental - transformadora. (2003, p. 72)

Evaluar aquí es comprender toda acción de enseñanza-aprendizaje de forma integral, es precisar propósitos educativos de forma clara teniendo en cuenta el contexto, y a su vez, el verificar de forma constante estos procesos de aprendizaje, proporcionando así una regulación crítica de forma oportuna y eficaz ante las problemáticas emergentes. No obstante, es claro que para que esto se desarrolle es necesario tener en cuenta, no solo la naturaleza del aprendizaje (cognitivo, praxiológico, axiológico, comunicativo), sino también los niveles de aprendizaje, los tiempos de aplicación para cada proceso de enseñanza-aprendizaje y a todos los actores participantes en los mismos.

Tras lo expuesto anteriormente es necesario tener en cuenta la pertinente correspondencia tanto de medios como de recursos con los que se pretende aprender, para que todo lo expuesto en los apartados anteriores pueda concretarse. Es decir, que toda posibilidad de materialización de un MPI debe tener dentro de sí un proceso sincrónico e integral que tenga como estructura medular la preocupación y pretendida solución a los interrogantes aquí propuestos. La construcción de una nueva civilización más humana, como se pretende en el PEI, no puede ser mientras que las mediaciones prácticas no se transformen.

En otras palabras, el marco teórico-conceptual desde el que se pretende formar aquellos sujetos históricos encargados de la transformación del proyecto ontológico de dominación actual, no es suficiente ya que el vehículo posibilitador de que dichos planteamientos tomen un sentido, es decir el MPI, aún se encuentra cimentado bajo los paradigmas universales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mas no desde esas problemáticas cotidianas y particulares que determinan la posibilidad de una transformación real de un proyecto ontológico.

Es un modelo que asume un discurso ajeno a su realidad concreta ya que sus fundamentos teóricos han sido recepcionados acríticamente; dicho de otra manera, han sido planteamientos que sin repensarse, según las necesidades contextuales de la población, fueron

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

implementados y apropiados como verdad unívoca y absoluta. En efecto, el MPI como mediación práctico-cultural debe corresponder no solo con la realidad de las víctimas, la cual pretende transformar, sino también con aquel proyecto ético-político propuesto en el PEI; problema que aquí se nos comienza a ser evidente y procuraremos develar tomando a continuación como ejemplo concreto a la licenciatura en filosofía e historia.

Un punto de intersección entre lo material y lo formal: maestros por una comunidad filosófica

La visibilización y transversalización de todos los criterios y principios que constituyen la razón de ser y hacer de la UGC, consignados en sus documentos institucionales, son articulados formalmente con el programa de licenciatura en filosofía e historia a partir el PEP, cuya estructura será propuesta teniendo en cuenta dos grandes partes; la primera de ellas, será aquel marco teleológico encargado aquí de develar el horizonte ontológico del programa, y la segunda, su dimensión pedagógica posibilitadora de la factibilidad de dichos horizonte ontológico.

A continuación, realizaremos un acercamiento crítico a los puntos anteriormente enunciados teniendo como fundamento el marco teórico-conceptual expuesto en el tercer capítulo del presente trabajo.

El PEP se asume así, dentro de la formación de sujetos históricos, como la formalización del horizonte ontológico rector de aquellas mediaciones práctica por medio de las cuales se busca materializar los objetivos tanto generales como específicos del programa, sus propósitos de formación, los campos de acción y las competencias necesarias para los mismos. El programa de licenciatura en filosofía busca “Propiciar espacios que den lugar y sentido a la formación de maestros en función del desarrollo y la producción de subjetividad, la producción de conceptos y el ejercicio de la conciencia histórica; con el propósito de promover la cultura democrática y la transformación social.” (PEP, 2015, p. 23) Para dar un propicio cumplimiento a lo propuesto anteriormente se proponen cuatro pilares propios de la licenciatura, lo cuales son: la conciencia crítica, el diálogo de saberes, la cultura democrática y la investigación.

La crítica es para la UGC aquella dimensión que posibilita la reorientación de las acciones sociales y pedagógicas a partir de la capacidad de liderazgo y la responsabilidad histórica. En efecto y siguiendo esta afirmación el PLFH asume la conciencia crítica como

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

aquella dimensión, que dentro de la formación de subjetividades, “está en función de una conciencia histórica posibilitadora de procesos cívicos en los cuales se da sentido y lugar a la democracia en los términos de la interculturalidad y el respeto por la diferencia.” (PEP, 2015, p.22) Por un lado, siguiendo esta lógica es evidente que la crítica es asumida como un criterio regulador de toda mediación práctica en el que se debe comprender ésta como una dimensión formal y abstracta, la cual se materializa en la búsqueda de sujetos históricos que se reconocen a sí mismos como agentes transformadores de la sociedad.

Por otro lado y partiendo de un principio material universal, todo sujeto es histórico desde su concepción, ya que como producto de la relación erótica varón-mujer es el punto de convergencia entre lo ontogenético y lo filogenético. Es decir, no es necesaria la búsqueda de sujetos históricos ya que desde su origen lo son, lo que sí es imprescindible es tener claro que las condiciones biológicas- culturales determinan la creación de la autoconciencia, primer principio de la relación concientizar-concientización, en el sujeto viviente donde se asume la vida humana como aquella que da contenido a toda acción siendo así la condición límite de cualquiera de las mismas.

La crítica es entonces aquel criterio que pone en cuestión a la totalidad. Es aquella condición de posibilidad *positiva*, cuenta con la norma o deber ser ético-crítico que obliga al hombre, por ser miembro originario de una comunidad histórico-concreta, a ir más allá de un necesario, pero insuficiente reconocimiento de la víctima; siendo aquí el caso el estudiante, docente, comunidad académica y la misma universidad, esto es, hacia un responsabilizarse por ella.

Dicha crítica sugiere una exteriorización de la misma por medio de lo denominado por el PLFH como un *diálogo de saberes*, lo cual es entendido como la orientación “...del quehacer conceptual a la discusión de problemas actuales que implican pensar la complejidad de los problemas de la vida y su articulación con saberes cotidianos, con saberes populares en el marco de relaciones intersubjetivas, pedagógicas, e investigativas.” (PEP, 2015, p.22) es decir, el diálogo de saberes es el momento formal por excelencia y la crítica es aquella que le da contenido a todos los enunciados ético-normativos dispuesto en los diversos campos lingüísticos, pero más exactamente en la esfera del discurso.

Esto implica entonces, en primera instancia, partir del sujeto histórico-concreto viviente, el cual es reconocido como víctima de la totalidad ya que es negado, excluido y oprimido

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

materialmente. Seguido de esto, la articulación de los problemas de la vida con los saberes cotidianos y populares no solo es el reconocimiento recíproco entre teoría y práctica, sino también la búsqueda de un proceso de validez intersubjetiva y a su vez de igualdad en torno a la dignidad argumentativa. La validez en un diálogo de saberes esta medida por las condiciones de posibilidad, tanto naturales como humanas, que proporcionan formalmente e históricamente la legitimidad de los argumentos, los cuales inmersos dentro una esfera del discurso son medidos bajo el ojo de las relaciones de simetría y asimetría. Esto es aquello que posibilitará el tránsito a lo denominado por Dussel (1998) como *Validez antihegemónica* o en lo propuesto por el PLFH como *Cultura democrática* en el que encontraremos algunas semejanzas. Al respecto se dice en el PEP

El programa piensa y vive la democracia en tanto posibilidad de transformación social potenciando el quehacer de la filosofía, la historia, la pedagogía y la investigación en función de una práctica social transformadora en la cual tenga lugar y posición la diversidad, la diferencia, y la multiculturalidad. (2015, p.22)

Toda posibilidad de transformación social, según el principio material universal, parte de las víctimas, las cuales desde su conformación como comunidad legitiman y transforman toda institución a partir de la toma de conciencia de las mismas. En efecto, esto es el criterio y principio crítico-material de la negación de la negatividad de las víctimas.

La cultura democrática como principio del programa es insuficiente para la consolidación de una posible transformación de aquellas normas, actos, microestructuras, instituciones y sistemas de eticidad que no garantizan el reconocimiento concreto y positivo de un sujeto ético viviente y comunitario; ya que dicha cultura no parte desde la materialidad del sujeto (estudiante, profesor, administrativo), como es asumida en el capítulo dos de este trabajo, sino desde su formalización. En otras palabras, este principio se constituye desde una comunidad de comunicación que no reconoce a los afectados-excluidos de dicha comunidad, es decir, las víctimas de la no comunicación. Teniendo en cuenta esto el PLFH define al hombre de la siguiente forma

Desde aquí, no se concibe al ser humano independiente de las relaciones de poder, las intencionalidades y las líneas de fuerza en las que se encuentra inmerso en tanto sujeto diferenciado, sino más bien, como una construcción colectiva que habita el mundo, da cuenta de él y desarrolla procesos de transformación pensados con relación a la emergencia de nuevas subjetividades portadoras de saberes flexibles e interdisciplinarios. (PEP, 2015, p 39)

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

El hombre propuesto aquí es la víctima propiamente dicha ya que como construcción colectiva habita el mundo, se concientiza sobre su condición en él y se responsabiliza por la colectividad a la que se debe. No obstante, es claro que la víctima expuesta aquí, es aquella afectada como excluida (aquella que no ha tomado conciencia de su condición) u oprimida (entendido aquí como la afectada inter-sistémicamente), la cual bajo las mediaciones prácticas propicias se asumirá dentro de un proceso de *concientización* en el que como sujeto responsable de la transformación su condición, reflexivamente, tendrá la capacidad de volverse sobre sí misma para descubrirse como víctima.

En este momento es donde toman importancia los últimos dos aspectos en los que lograremos acabar de vislumbrar aquellos puntos de contacto y de discrepancia entre la propuesta ético-pedagógica de liberación plateada por Dussel en su ética de 1998 y la documentación legal vigente que rige al PLFH. Dichos aspectos son: la dimensión pedagógica como punto de intersección entre lo teórico y lo práctico, y el maestro que prepondera por una comunidad filosófica. Conforme al primer aspecto el MPI lo define de la siguiente manera

La dimensión pedagógica del modelo está concebida como disciplina teórica y práctica, que integra el saber y el hacer, cuyo propósito se orienta no solo a la adquisición y producción del conocimiento, sino fundamentalmente a la construcción de nuevos sujetos sociales, en el desarrollo de la formación. En este sentido, orienta el proceso formativo desde una postura crítica, comprometida, participativa y transformadora. (2003, p. 43)

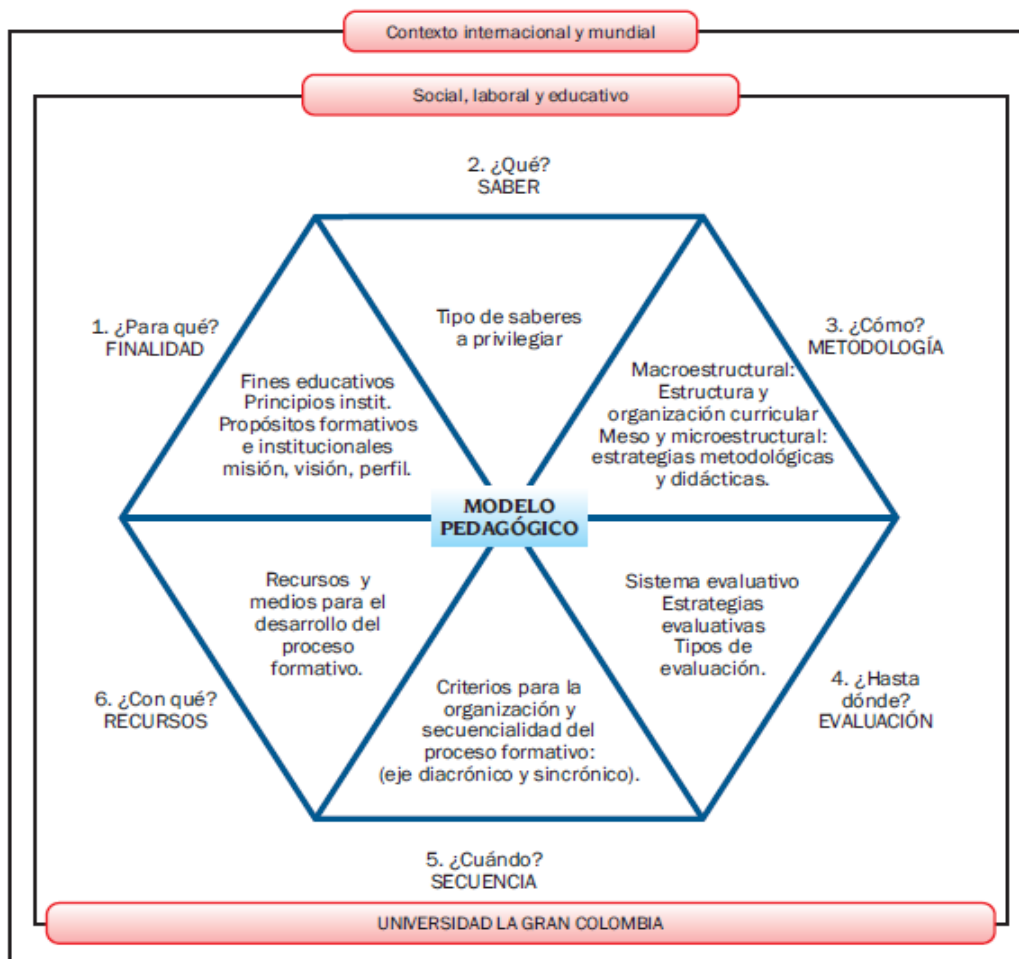
Al respecto y como articulación con el PLFH se afirma en el PEP

De otro lado, este enfoque pedagógico, es necesario para reconocer que no hay conocimiento estable, que aprender es transformar, que el proceso social es complejo y dialéctico; de igual manera, permite establecer que la comunicación y la investigación son ejes determinantes para dinamizar el modelo en pro de los procesos de transformación. La comunicación va más allá de un diálogo recíproco entre individualidades y se incorpora al espacio de la escucha como apertura a la reflexión crítica, allí se reconocen las formalizaciones del pensamiento y emerge la curiosidad epistémica como punto de partida para el quehacer investigativo. (2015, p.41)

Con esto se nos hace evidente que lo pedagógico es la mediación práctica por excelencia de todo proceso ético-político de formación y que su fundamento son las relaciones dialécticas. No obstante, es aquí donde la *pedagogía* deja de ser simplemente aquella ciencia de la enseñanza y el aprendizaje, para convertirse en la parte de la filosofía encargada del pensarse

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

esa relación cara-a-cara entre maestro-discípulo, político-ciudadano, padre-hijo, entre otros. Es decir, para convertirse en lo que Dussel va a denominar como *pedagógica*. Teniendo en cuenta esto y siguiendo la lógica propuesta desde un proyecto ético-pedagógico de liberación, es que toman sentido las preguntas del hexágono propuesto por el MPI



Fuente: Modelo Pedagógico Universidad La Gran Colombia (2003)

¿Para qué enseñar y para qué aprender? Si los fines educativos o los mismos propósitos formativos están cimentados en unas relaciones asimétricas de dominación donde lo que se busca es la supresión de toda subjetividad Otra. ¿Qué saber? Cuando se privilegian aquellas teorías pedagógicas, políticas, filosóficas, científicas, sociales, entre otras; que responden a unas situaciones histórico-culturales distintas a las construidas en Latinoamérica. ¿Cómo enseñar y cómo aprender? Si las estructuras y organizaciones curriculares, estrategias metodológicas y didácticas se fundamentan en una relación dialéctico-dominadora donde el cara-a-cara del maestro-discípulo parte, no desde el principio de *escuchar al otro*, sino de

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

imponer al otro, negarlo y declararlo causa culpable de su negación. ¿Hasta dónde se aprendió? Es decir, que tanto puede reproducir o no las relaciones asimétricas de dominación propuestas desde los fines educativos.

Teniendo en cuenta esto, es aquí donde toma importancia el profesional del PLFH de la UGC, primero, porque ha sido una víctima excluida, la cual desconoce su situación pero la asume como “natural”, segundo, por ser víctima oprimida gracias a una comunidad de comunicación hegemónica y tercero, porque en su proceso tomó conciencia de su situación de víctima y ahora como maestro crítico, científico social o filósofo de la liberación es imperativo que se responsabilice por el Otro, lo tome a su cargo y como si fuera él, escuche su voz y a partir del contenido del otro oprimido aporte al descubrimiento de su condición de víctima.

La inevitable generación de victimas por parte de todo sistema ético-político justifica la crítica, no solo al sistema como totalidad, sino a cada una de sus instituciones político-pedagógicas encargadas de la formación de sujetos históricos. La UGC y no solo el PLFH, deberán partir del hecho de reconocer la necesidad de resignificar los criterios y principios que fundamentan la razón de ser y hacer de la misma, como institución político-pedagógica antihegemónica y del profesional crítico como ser humano autoresponsable y corresponsable por la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana de los sujetos en comunidad (Dussel', 1998).

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

A modo de conclusión

El propósito del presente trabajo filosófico de investigación concentró sus esfuerzos en dar respuesta al interrogante ¿Por qué el proyecto ético-pedagógico de liberación expuesto por Enrique Dussel en su obra *Ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* (1998) posibilita una lectura “no eurocéntrica” de aquellos criterios, principios y conceptos que fundamentan el marco teórico, bajo el cual se pretende formar a los futuros licenciados en filosofía e historia de la Universidad la Gran Colombia? Los argumentos aquí expuestos pretendieron siempre posibilitar la comprensión del proyecto ético-pedagógico expuesto desde una arquitectónica dusseliana, donde, como pretensión general no se buscaba abarcar, ni mucho menos agotar la riqueza temática y conceptual que contiene la obra del pensador mendocino Enrique Dussel. Esto es tan solo un acercamiento interpretativo que busca, más que situarse como verdad absoluta y unívoca, abrirse ante la discusión y retroalimentación académica de profesores, estudiantes y todos aquellos sujetos históricos que se ponen al servicio de la vida humana.

Lo anterior nos conlleva a señalar, de forma clara y precisa, aquellos aspectos que contribuyeron al desarrollo del interrogante anteriormente nombrado y a su vez, a los resultados obtenidos a partir de la ruta seleccionada desde el inicio de la presente investigación.

- La construcción del pensamiento filosófico latinoamericano, la filosofía de la liberación y la ética de la liberación son el esfuerzo mancomunado de un sin número de pensadores, que desde Mariátegui hasta Dussel, enmarcados por sus avatares y por aquellas discusiones intraculturales e interculturales, posibilitaron que desde una historia *otra*, desde una sabiduría popular, un *ethos* antropológico y una reflexión concreta; la búsqueda de la identidad *desde* y *para* América se convirtiera en aquel horizonte de sentido y objeto de reflexión crítico material.
- La *pedagógica* como posibilidad de un diálogo entre generaciones y una praxis de liberación es entendida como aquella práctica crítica que asume sujetos históricos, no desde el principio de imponer al Otro, sino de escuchar la voz del Otro; no es negar al Otro declarándolo causa culpable de su negación (el mito de la modernidad), sino, es negar la negación producida por la pedagógica de la dominación. Es un *deseducarse* y *reeducarse*.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

- La Ética de la liberación busca la consolidación de un humanismo universal que bajo sus principios de reconocimiento cultural, descentralización de la razón, una racionalidad abierta a la historia, una práctica liberadora, la ciudadanía y la participación popular, la preservación del medio ambiente, la solidaridad de las naciones como práctica de la justicia y la convivencia, y a su vez, la necesidad de cambio y transformación a partir de la concientización de su ser; constituirán a la ética como filosofía primera y a la vida como condición límite de toda acción humana. Es decir, que la ética está sopesada bajo el principio ético-material universal de producir, reproducir y desarrollar la vida del sujeto en comunidad. (Dussel, 1998)
- Las condiciones de posibilidad para la articulación crítica entre el PEPL propuesto por Dussel en su obra *Ética de la liberación en la época de la globalización y la exclusión* (1998) y el PLFH funda su viabilidad bajo el marco de asimilación de la dimensión y el enfoque pedagógico como mediación práctica y punto de convergencia entre la adquisición y producción del conocimiento y la construcción de nuevos sujetos históricos; pero sobre todo, en cuanto a la formación de educadores crítico-solidarios, asumiendo la relación entre el aprender como transformación y la escucha como apertura a la reflexión crítica.
- La inevitable generación de víctimas por parte de todo sistema ético-político justifica la crítica, no solo al sistema como totalidad, sino a cada una de sus instituciones político-pedagógicas encargadas de la formación de sujetos históricos. La UGC y no solo el PLFH, deberán partir del hecho de reconocer la necesidad de resignificar los criterios y principios que fundamentan la razón de ser y hacer de la misma, como institución político-pedagógica antihegemónica y del profesional crítico como ser humano autoresponsable y corresponsable por la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana de los sujetos en comunidad (Dussel, 1998).

Este trabajo es la apertura o primer acercamiento a la posibilidad de una articulación crítica, no solo por la develación de los fundamentos de ambos proyectos ontológicos, sino también por la pretensión y promoción de una lectura comparada a la luz de las necesidades contextuales del PLFH.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Esto es tan solo una interpretación que se propone para ser debatida y retroalimentada, que como reflexión filosófica da la apertura; apenas abre el camino a un tema que tiene mucho por indagar.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN CONSTRUCCIÓN

Lista de referencias

- Acevedo, R. (2007). *Fundamentación y vigencia de la ética de la liberación en Enrique Dussel*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Filosofía, Bogotá.
- Álvarez, S. (2007). *La liberación como proyecto ético: Un análisis a la obra de Enrique Dussel*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía, Madrid.
- Apel, K.-O. (2005). *Ética del discurso y ética de la liberación*. México :Trotta.
- Arias, F. (1999). *El Proyecto de investigación: guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- Días, G. (2000, 2001). *Enrique Dussel en la filosofía latinoamericana frente a la filosofía eurocéntrica*. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía, Valladolid.
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Bolivia: Plural Editores.
- Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. México:Trotta.
- Dussel, E. (2004). http://enriquedussel.com/Home_cas.html. Obtenido de http://enriquedussel.com/Home_cas.html: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>
- Freire, A. (2013). *Ética, un camino hacia la liberación. “Análisis de la ética de la liberación en Enrique Dussel.”* Universidad de Cuenca. Facultad de filosofía, Cuenca.
- García, M. (2009). *Julio César García Valencia y su participación en la educación nocturna en Colombia: desarrollo histórico y reglamentación*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.

APUNTES PARA UNA ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE UN PROYECTO
ONTOLÓGICO DE LIBERACIÓN Y UN PROGRAMA CURRICULAR EN
CONSTRUCCIÓN

Gómez, T. (2008). *Aporte del pensamiento bolivariano a la educación ético-liberadora de la*

Universidad La Gran Colombia. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.

Gonzáles, L. (2011). *Ética de la liberación: una propuesta ético crítica desde y para nuestra*

América. UNIVERSIDAD DE CHILE, Santiago, Chile.

Llano, F., Osorio, A., Santamaria, J., & Osorio, R. (2012). *Entre lo deseable y lo posible*.

Bogotá: Universidad La Gran Colombia.

Roig, A. (1993). *Rostro y filosofía de América Latina*. EDIUNC.

Sanchez, W. (2007). La universidad sin órganos Capitalismo cognitivo y transformaciones

empresariales de la universidad colombiana. *Nomadas*, 34-46.

Serrano, A. (1994). *El doble rostro de la posmodernidad*. San jose, Costa Rica: CSUCA.

Universidad La Gran Colombia (2003). Modelo Pedagógico Institucional. Bogotá: Oficina de

Publicaciones.

Universidad La Gran Colombia (2009). Programa Educativo Institucional. Bogotá: Oficina de

Publicaciones.

Universidad La Gran Colombia (2015). Proyecto educativo del programa, Bogotá: sin

publicar.

Yori, P. (2001). *La ética de la liberación de Enrique Dussel en el debate contemporáneo:*

Una lectura desde las bases teóricas y metodológicas de la historia de las ideas

latinoamericanas. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras,

Mendoza.