

Transmodagogía

**Una pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos
de Enrique Dussel (1992-2022)**



Cicerón Erazo Cruz

Director:

Dr. Germán López Noreña

Doctorado en Educación

Facultad de Educación

Doctor en Educación

Universidad Santiago de Cali

Santiago de Cali, 2024

Transmodagogía

Una pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos

de Enrique Dussel (1992-2022)



Cicerón Erazo Cruz

Director:

Dr. Germán López Noreña

Doctorado en Educación

Facultad de Educación

Doctor en Educación

Universidad Santiago de Cali

Santiago de Cali, 2024

DEDICADO

A la vida y obra, a las militancias y luchas del maestro de la liberación,

Enrique Dussel.

“Los que mueren por la vida

No pueden llamarse muertos”¹

A las y los maestros críticos del mundo, que día a día enseñan realidades cargadas de utopía.

A las y los educadores populares que acompañan resistencias y re-existencias, luchas por un

mundo donde quepan muchos mundos.

AGRADECIMIENTOS

A todas y cada una de las personas que hicieron posible la germinación de esta apuesta pedagógica crítica Latinoamérica llamada transmodagogía, gracias infinitas. Gracias por las complicidades furtivas, por la conversa franca y amena, por el abrazo cálido y fraterno, por la palabra precisa y sincera. Gracias por el apoyo incondicional, por estar siempre ahí, por el afecto y el amor, por ser, hacer y existir. Porque todo logro individual es el resultado de esfuerzos colectivos, gracias infinitas.

¹ La fatídica y aciaga noticia de la muerte del maestro Enrique Dussel, en la noche del domingo 5 de noviembre de 2023, llega inesperada y ensordecedora, mientras se escribía este informe final. En su memoria, hoy se presenta esta propuesta pedagógica crítica y transmoderna, entendida como un pequeño paso, junto a la titánica marcha de uno de los más grandes de Nuestra América, tan mundial como su proyecto de liberación.

*En tu mano hay una tiza, en tu rostro una sonrisa
En tu sueño más inmenso hay un cantar
Con paleta y acuarela pinta el maestro de escuela
Cuando su mayor pasión es enseñar.*

*Suave para biología, duro en trigonometría
Pero siempre está pariendo humanidad
Cómo hacer para explicarte, esa es otra especie de arte
Injusticias que tú tienes que cambiar.*

*Es el mundo un pizarrón, pongan todos su atención
Porque espero que se aprendan la lección
Capitalismo salvaje hallarás a cada viaje
Para el pobre nunca existe solución.*

*Es el mundo un pizarrón pongan todos su atención
En mitad de la tormenta estarás vos
Al final de la jornada me dirás que estás cansada
Pero que le has puesto todo el corazón.*

*Y tal vez en el camino, volveré a escuchar un trino
Como cuando hablabas ante mi salón
Te agradezco con el alma, las capsulitas que salvan
El mundo maestro que aprendí de vos.*

*Aprendí que la utopía hay que hacerla cada día
Que no es lo mismo una estrella que un millón
Bajo un cielo oscurecido, hay que estar aún más unidos
Para hacer la luz que alumbre la razón.*

El mundo es un pizarrón
Grupo musical Pasajeros

ÍNDICE

Resumen	10
Introducción	12
1. El Problema de Investigación	17
Introducción	17
1.1. Planteamiento del problema	17
1.1.1. Pregunta de investigación	21
1.2. Referentes teóricos y breve estado de la cuestión	21
1.2.1. Referentes teóricos	21
1.2.2. Breve estado de la cuestión	22
1.3. Objetivo general y específicos	37
1.3.1. Objetivo general	37
1.3.2. Objetivos específicos	38
1.4. Metodología y método	38
1.4.1. Perspectiva y enfoque	38
1.4.2. Tipo y diseño metodológico	40
1.4.3. Técnica de investigación: el ADC para recopilar y procesar la información ..	41
1.4.4. Procesamiento de la información	43
2. Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)	45
Introducción	45
2.1. ¿Qué es la pedagogía? Un acercamiento preliminar desde el horizonte teórico del GHPP	46
2.1.1. La pedagogía: disciplina, saber y discurso	48

2.2. Las pedagogías críticas. Una apuesta ética y política por la liberación	51
2.2.1. Bases epistemológicas, características y corrientes de las pedagogías críticas	54
2.3. Pedagogías Críticas Anglosajonas (o del Norte). De la reproducción capitalista neoliberal a la resistencia, la revolución y la trasgresión política y cultural	56
2.3.1. Nodos o ejes temáticos para definir o entender las Pedagogías Críticas anglosajonas (o del Norte)	59
2.4. Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur). De lo teórico crítico a las prácticas contrahegemónicas	65
2.4.1. Origen y desarrollo histórico de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)	67
2.4.2. Algunos nodos descriptivos de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)	69
2.4.3. Conceptualizaciones o teorizaciones en torno a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)	73
2.5. Algunas Pedagogías Críticas de Nuestra América. Aproximaciones desde la alteridad radical, la militancia y la decolonialidad	79
2.5.1. Pedagogías del Otro o desde la alteridad radical	80
2.5.2. Pedagogías militantes e insumisas	84
2.5.3. Pedagogías decoloniales	86
Un corto comentario final	90
3. La Transmodernidad. Un Proyecto Mundial de Liberación	92
Introducción	92
3.1. La modernidad. Un periodo histórico, una forma de vida, un proyecto	93

3.2. La postmodernidad. Consideraciones sobre una “condición”	103
3.3. Globalización y transformación/transcendencia. La transmodernidad en la visión de Rodríguez Magda	109
3.4. El proyecto transmoderno de Enrique Dussel	114
3.4.1. La relación modernidad/colonialidad (de la visión eurocéntrica al horizonte mundial)	116
3.4.2. La toma de conciencia de las estructuras de dominación moderno/capitalistas (la crítica al sistema vigente)	122
3.4.3. La reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular (el retorno a los núcleos ético-míticos)	126
3.4.4. La consolidación del diálogo intercultural transmoderno (los encuentros Sur-Sur y Sur-Norte)	130
3.4.5. El crecimiento vital y la descolonización de las culturas (la primera definición de la transmodernidad)	133
3.4.6. Un proyecto mundial de liberación (la segunda definición de la transmodernidad)	136
3.5. Cuestionamientos a la propuesta transmoderna de Enrique Dussel. La postura de Santiago Castro-Gómez	142
3.5.1. Primer cuestionamiento: La “inculturación” de las instituciones de la modernidad	144
3.5.2. Segundo cuestionamiento: el “mandar obedeciendo” no es democracia representativa	144
3.5.3. Tercer cuestionamiento: el desequilibrio ecológico no es exclusivo de la modernidad y el capitalismo	146

3.5.4. Cuarto cuestionamiento: la posmodernidad no es un componente constitutivo de la modernidad.....	147
3.5.5. Quinto cuestionamiento: la propuesta de Dussel sigue anclada al “pathos ilustrado”.....	148
Dos conclusiones o breves comentarios finales.....	149
4. Los Supuestos Pedagógicos de la Transmodernidad.....	151
Introducción.....	151
4.1. ¿Qué se entiende por <i>supuestos</i> (pedagógicos)?.....	152
4.2. Supuestos pedagógicos pre-transmodernos y la <i>Pedagógica latinoamericana</i> ..	154
4.2.1. Supuestos pedagógicos pre-transmodernos (1971-1991).....	154
4.2.2. La <i>Pedagógica latinoamericana</i> y sus postulados (o supuestos).....	164
4.3. Los supuestos pedagógicos del proyecto transmoderno de Enrique Dussel	174
4.3.1. Supuestos pedagógicos transmodernos anclados a la primera Ética (1992-1998).....	174
4.3.2. Los supuestos pedagógicos transmodernos “en la edad de la globalización y la exclusión” (1998-2022).....	177
Una breve apertura para un cierre parcial.....	194
5. Conclusiones. Hacia una transmodagogía o pedagogía transmoderna.....	195
Introducción.....	195
5.1. Formulación de una nueva pedagogía crítica latinoamericana: la transmodagogía.....	196
5.1.1. ¿Por qué la transmodagogía se puede considerar una pedagogía crítica latinoamericana?	196
5.1.2. ¿Qué significa transmodagogía?.....	198

5.1.3. Algunas características definitorias de la transmodagogía.....	199
5.2. Invitaciones finales al Otro/a	202
5.2.1. Primera invitación	202
5.2.2. Segunda invitación.....	203
5.2.3. Tercera invitación.....	204
5.2.4. Cuarta invitación	204
5.2.5. Quinta invitación	205
Referencias bibliográficas.....	207

Resumen

Las pedagogías acríticas, inconscientes y opresoras de la totalidad, del sistema, encargadas de la reproducción cultural hegemónica, se manifiestan por medio de escuelas y educaciones euro-anglocentradas y neoliberales, formadoras en una cultura extraña y alienante de la tradición popular de las diversas y distintas comunidades y pueblos de Nuestra América, del Abya Yala. En ese sentido, la investigación tiene el objetivo de formular una pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel. Para cumplir dicho propósito, se hace una investigación inscrita en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo (en un horizonte teórico y analítico, no interactivo), de tipo y diseño hermenéutico analógico. En ella, se empleó la técnica del Análisis Documental de Contenido (ADC) y sus diversos instrumentos para recopilar la información y procesar los datos. De esta manera, primero se revisan las Pedagogías Críticas Latinoamericanas en el periodo comprendido entre 2012 y 2022. Lo que supone una aproximación a su origen y desarrollo histórico, el paso por algunos de sus nodos descriptivos, la presentación reflexiva de sus conceptualizaciones más relevantes y la muestra de tres ejemplos de ellas. Después, se analiza la transmodernidad en la obra de Enrique Dussel posterior a 1992, teniendo como hilo conductor los seis estadios diacrónicos que permiten definirla a modo de un proyecto mundial de liberación, un pluriverso planetario realizable. Finalmente, se identifican los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel desde 1992 hasta 2022, traducidos en rupturas crítico pedagógicas, epistémicas, éticas y políticas. Se concluye, con la formulación inicial o el acercamiento preliminar a la conceptualización y las características definitorias de una nueva pedagogía crítica latinoamericana denominada transmodagogía o pedagogía transmoderna. Todo esto, en aras de contribuir a de(s)colonizar y transformar la educación en América Latina

Palabras clave: transmodernidad; pedagogías críticas; supuestos pedagógicos; neoliberalismo; eurocentrismo.

Abstract

The uncritical, unconscious and oppressive pedagogies of the totality, of the system, in charge of the hegemonic cultural reproduction, are manifested through Euro-anglocentric and neoliberal schools and educations, educators in a foreign and alienating culture of the popular tradition of the diverse and different communities and peoples of Our America, of the Abya Yala. In this sense, the research has the objective of formulating a critical Latin American pedagogy from the transmodern pedagogical assumptions of Enrique Dussel. In order to fulfill this purpose, the research will be carried out within the interpretative paradigm, with a qualitative approach (in a theoretical and analytical, non-interactive horizon), of an analogical hermeneutic type and design. The Documentary Content Analysis (DCA) technique and its various instruments were used to collect information and process the data. Thus, first, Latin American Critical Pedagogies are reviewed in the period between 2012 and 2022. This involves an approach to their origin and historical development, the passage through some of their descriptive nodes, the reflective presentation of their most relevant conceptualizations and the sample of three examples of them. Afterwards, transmodernity is analyzed in Enrique Dussel's work after 1992, taking as a guiding thread the six diachronic stages that allow defining it as a world project of liberation, a realizable planetary pluriverse. Finally, Enrique Dussel's transmodern pedagogical assumptions from 1992 to 2022 are identified, translated into critical pedagogical, epistemic, ethical and political ruptures. It concludes, with the initial formulation or preliminary approach to the conceptualization and defining characteristics of a new Latin American critical pedagogy called transmodagogy or transmodern pedagogy. All this, in order to contribute to de(s)colonize and transform education in Latin America.

Key words: transmodernity; critical pedagogies; pedagogical assumptions; neoliberalism; Eurocentrism.

Introducción

“Al menos los que pusieron la bomba saben lo que estoy enseñando”.
Enrique Dussel (2017b)

La presente tesis doctoral es la continuación de un largo camino. Un recorrido iniciado en la temprana juventud, donde el “amor eficaz” y la “opción por los pobres” condujo a las militancias políticas y las lecturas críticas, revalidadas al calor del tropel. En ese contexto político e ideológico, no propiamente académico, surgen los incipientes acercamientos a la obra de Enrique Dussel. Primero, junto a las Comunidades Eclesiales de Base y la formación religiosa, aparece su *Teología de la liberación*. Luego, en la universidad (pregrado en Filosofía), las inquietudes girarán alrededor de su *Filosofía de la liberación*². Más tarde (educación posgradual en el nivel de especialización y maestrías) aparecerán su *Ética* y su *Política de la liberación*³.

Esta investigación doctoral es esencial en ese extenso trasegar. Es, sin duda, la etapa más académica y científica, no por ello impoluta y ajena a la responsabilidad ética y política inicial. No es un alejamiento, es la reafirmación del ser a partir de otro hacer. Hoy, nuevamente se regresa a la obra del maestro, del filósofo de la liberación, con otras preocupaciones y preguntas, y reconociendo, sin querer hacerlo, su ausencia vital. Ahora, el objetivo es formular una pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel. Es decir, adelantándose un poco a las conclusiones, se pretende esbozar una

² Fruto de ese acercamiento, se realiza el trabajo de pregrado en Filosofía, llamado: *La otredad como fundamento de la filosofía de la liberación en Enrique Dussel* (Erazo Cruz, 2010). Después, se escribe el libro: *Los empobrecidos. El punto de partida de la Filosofía de la Liberación (1970-1998)* (Erazo Cruz, 2013a).

³ De este segundo escenario de formación académica surgen varios productos. Entre ellos: *El sujeto colectivo del “Proyecto mundial de liberación” de Enrique Dussel y su expresión en el neozapatismo* (Erazo Cruz, 2013b), *Una lectura decolonial y transmoderna de los movimientos sociales latinoamericanos: más allá del análisis eurocéntrico de los sujetos* (Erazo Cruz, 2013c), *Un proyecto mundial de resistencia y liberación. Relaciones necesarias entre lo local y lo global frente la globalización neoliberal* (Erazo Cruz, 2012) y *Los sujetos del proyecto mundial de liberación* (Erazo Cruz, 2020).

nueva o emergente pedagogía crítica: la transmodagogía. Una pedagogía transmoderna, antihegemónica y de liberación, comprometida con las transformaciones en el orden escolar institucional; pero, sobre todo, en los escenarios comunitarios, sociales y populares, levantando siempre las banderas de la vida y la dignidad. En ese horizonte, en las siguientes páginas se presenta un informe final o tesis, dividida en cinco (5) grandes apartados o bloques de explosión.

El primer bloque o capítulo se ha denominado *El Problema de Investigación*. Dada la particularidad del ejercicio investigativo, de su carácter esencialmente teórico y no interactivo, este apartado se presenta de manera independiente. Es decir, el lector encontrará aquí un alejamiento parcial de la estructura preestablecida. No obstante, se realiza una corta presentación del planteamiento del problema, con la respectiva formulación de la pregunta de investigación. Después, se diserta alrededor de los referentes teóricos (más tarde convertidos en los capítulos o apartados 2, 3 y 4), se despliega un breve estado de la cuestión y se formulan los objetivos (el general y los específicos). Para finalizar, se expone la metodología o perspectiva metodológica empleada a lo largo del estudio.

El segundo apartado presenta una revisión de las *Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)* en el periodo comprendido entre 2012 y 2022 (primer objetivo específico). Se inicia con una aproximación preliminar a la pregunta ¿Qué es la pedagogía? A partir del horizonte teórico del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica o GHPP (Colombia), se procura responder definiéndola como una disciplina, un saber y un discurso. Después, se discute alrededor de las Pedagogías Críticas en general y de las Pedagogías Críticas Anglosajonas (o del Norte) en particular. De las primeras se propone su definición, se resaltan las bases epistemológicas o filosóficas, se muestran las características más sobresalientes y se enfatiza en las corrientes o escuelas predominantes. Las segundas, consideradas un paso o salto cualitativo de la reproducción capitalista neoliberal a la resistencia, la revolución y trasgresión política y

cultural, serán analizadas desde cinco ejes temáticos relevantes (la oposición a la instrumentalización de lo pedagógico, la crítica a la pedagogía hegemónica, la reivindicación de la democracia, la consideración de la cultura como un campo en disputa, y las luchas por la liberación). Finalmente, cumpliendo el propósito trazado, se hace el acercamiento a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur). Esto, comenzando con el estudio de su origen, desarrollo histórico y sus nodos descriptivos. Para después presentar reflexivamente sus conceptualizaciones o definiciones y finalizar con la muestra de tres ejemplos de ellas (de la alteridad radical, militantes y decoloniales).

El tercer capítulo analiza *La transmodernidad* en la obra de Enrique Dussel, posterior a 1992 (segundo objetivo específico). En este sentido, primero, se muestra una aproximación teórica o conceptual a la modernidad, entendida desde tres horizontes diferentes (periodo histórico, forma de vida y proyecto). Después, se revisa la categoría postmodernidad o la “condición postmoderna”, sobre todo en la perspectiva de Jean François Lyotard. Asimismo, se rastrea el concepto de transmodernidad relacionado con la cultura de la sociedad globalizada (o globalización); pero, también, a modo de transformación y transcendencia, según la visión de la escritora y filósofa española Rosa María Rodríguez Magda. Más tarde, en el núcleo mismo del apartado y teniendo como hilo conductor los seis estadios diacrónicos propuestos por Enrique Dussel (la relación modernidad/colonialidad, la toma de conciencia de las estructuras de dominación moderno/capitalistas, la reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular, la consolidación del diálogo intercultural, el crecimiento vital y la descolonización de las culturas postcoloniales, y la definición de transmodernidad propiamente dicha), se presenta la transmodernidad a manera de un proyecto mundial de liberación, un ideal o una utopía pluriversal realizable. Finalmente, se esbozan cinco cuestionamientos a la propuesta transmoderna de Enrique Dussel, hechos por el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez.

El apartado cuarto tiene el propósito de identificar *Los supuestos pedagógicos transmodernos* de Enrique Dussel desde 1992 hasta 2022 (tercer objetivo específico). En consecuencia, el bloque de exposición se segmenta en tres acápites. En primer lugar, partiendo de la pregunta ¿Qué se entiende por supuestos (pedagógicos)? se define brevemente qué son los supuestos, específicamente los pedagógicos. La segunda sección anuncia seis supuestos pedagógicos pre-transmodernos, sobre todo, los ancorados a *La pedagogía latinoamericana*. En un tercer y definitivo momento, se buscan y presentan los supuestos pedagógicos del proyecto transmoderno de Enrique Dussel. Aquel numeral se bifurca en dos partes. La inicial, remite a dos supuestos pedagógicos transmodernos, empero, anclados a la primera *Ética* (1992-1998). La siguiente, presenta cuatro supuestos pedagógicos propios de “la edad de la globalización y la exclusión” (1998-2022); es decir, posteriores a la segunda *Ética* y, por tanto, propiamente transmodernos. Estos supuestos son: El supuesto 1 o la ruptura crítico-pedagógica (hace un llamado a superar las educaciones euro-anglo centradas y neoliberales). El supuesto 2 o la ruptura epistémico-pedagógica (es la apuesta por prácticas educativas situadas y contenidos decoloniales). El supuesto 3 o la ruptura ético-pedagógica (muestra el acto educativo como apertura a la revelación del Otro). El supuesto 4 o la ruptura político-pedagógica (trata la concientización y la formación política crítica para la liberación).

El quinto y último de los bloques de exposición son las *Conclusiones* de la investigación (objetivo general). Este apartado es el más corto pero significativo. Se divide en dos numerales. El primero, denominado “Hacia la formulación de una pedagogía crítica latinoamericana: la transmodagogía”, retorna a las ideas clave de los tres capítulos anteriores (2, 3 y 4) para intentar, a modo de conclusión, responder las preguntas ¿Por qué la transmodagogía se puede considerar una pedagogía crítica latinoamericana? y ¿Qué significa transmodagogía? El ejercicio de conceptualización permite, también, acercarse a algunas características definitorias de la transmodagogía o la nueva pedagogía transmoderna. El segundo, lleva por nombre

“Invitaciones finales al Otro/a” y, tal como se infiere, presenta cinco (5) llamados, homologables a sugerencias, recomendaciones y expectativas, respecto al futuro de la transmodagogía en diversos escenarios.

Antes de iniciar, se sugiere leer el documento atendiendo sus alcances y limitaciones. Más allá de lo transitado y explorado en la obra de Enrique Dussel en estos últimos veinticinco años, ahora se está en arenas movedizas y terrenos escarpados, en una embarcación sin timonel frente a la tormenta. El objetivo académico y el propósito ético y político, ya se dijo, es crear o, acaso sería mejor decir, dejar esbozado algo nuevo en el campo de la pedagogía: la transmodagogía. Hoy no sólo se da cuenta de un conjunto de textos, se pretende aportar a un inmenso legado. Aquí, la obligación institucional universitaria se desborda y el compromiso trasciende: No defraudar al maestro de siempre, el Otro de muchos, y no quedarse corto ante el llamado apremiante a seguir soñando y contribuyendo a construir, desde lo pedagógico crítico y educativo popular y liberador, otros mundos posibles.

1. El Problema de Investigación

“Un pueblo se educa a sí mismo a través de un maestro crítico”

Enrique Dussel (2018c)

Introducción

Este capítulo o bloque de exposición se ha denominado *El Problema de Investigación*. Está dividido en cuatro numerales o subapartados. El primero constituye la presentación del planteamiento del problema y la consiguiente formulación de la pregunta de investigación. El segundo, muestra los referentes teóricos que, por la particularidad de la investigación, constituyen los apartados o capítulos dos (2), tres (3) y cuatro (4) de este informe final o tesis. Ahí, también se rastrean algunas investigaciones sobre el tema tratado y se expone un breve estado de la cuestión. Más adelante, en un tercer momento, se formulan los objetivos, tanto el general como los específicos. Para finalizar, se presenta la metodología o método empleado a lo largo del estudio, resaltando aspectos básicos como perspectiva y enfoque, tipo y diseño, y técnica y procesamiento de la información.

1.1. Planteamiento del problema

El neoliberalismo⁴ pedagógico (Puiggrós, 1996, 1999) se instauró en América Latina en las últimas décadas, convirtiéndose en cimiento de todos los ajustes y reajustes del sector educativo. Dichas políticas, determinadas por los grandes organismos multilaterales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE, Fondo Monetario Internacional-FMI, Banco Mundial-BM, etc.), no se limitan a la privatización, la flexibilización laboral (en este caso, de los trabajadores de la educación) y el recorte de presupuesto; también,

⁴ El neoliberalismo es entendido por Ossandón (2019) como una etapa del capitalismo iniciada en 1973 (dictadura chilena). Es una ideología que crea un determinado prototipo de sujeto, sociedad y Estado; un discurso que pretende la homogeneidad social y la consolidación de un mundo único, y una práctica política y económica tendiente a reducir al mínimo la intervención del Estado en todas las esferas sociales y económicas.

suponen una firme regulación por parte de los gobiernos nacionales (e internacionales), a través de la imposición de currículos y pruebas estandarizadas (Puiggrós, 1996), afectando las bases o núcleos del campo educativo y del saber y la práctica pedagógica, dentro y fuera de las instituciones.

La implementación de los programas neoliberales en la escuela supone, entre muchas otras cosas, las siguientes. Primero, la imposición de un modelo cultural homogéneo de indiferenciación; es decir, de “administración de la diferencia”, donde no cabe lo nacional, regional o local (lo propio) y se suprime todo lo distinto al paradigma establecido (“neoliberalismo étnico o multicultural”) (Walsh, 2009). Segundo, la profundización de “la desigualdad socio-cultural” (Puiggrós, 1999, p. 9), al reproducir y mantener inalterada la injusticia en todos los escenarios. Tercero, la promoción de un “conocimiento” acrítico y multipragmático (Mejía Jiménez, 2012), lo que se traduce en la Mcdonalización de la educación (Gentili, 1996), que implica formar al trabajador flexible del capitalismo globalizado, entrenando la mano de obra (los trabajadores futuros), en función de satisfacer las demandas y necesidades del mercado.

Pero no sólo lo dicho, la educación en América Latina sigue siendo hoy, al igual que en los siglos anteriores, euro⁵ y anglocéntrica⁶. En las aulas y fuera de ellas, se reproduce la idea que Europa (y por extensión, Estados Unidos), con su cultura y su historia, ha sido el centro y el motor del desarrollo y avance de la civilización. Se asocia la historia particular europea con la historia universal, configurando un sesgo cognitivo que asume que las experiencias históricas

5 El eurocentrismo se entiende, desde la perspectiva de Rosero Morales (2020), “como una condición específicamente moderna, consistente en otorgarle centralidad a Europa y a los valores de la cultura cristiano-occidental, de tal manera, que esa naturaleza axiológica como la histórica, sea asumida como referente de carácter universal y dinamizador de la llamada civilización” (p. 52).

6 Korstanje (2015) define al anglo-centrismo como “el orgullo por pertenecer a un grupo de elegidos” (p. 1) y el temor a lo extranjero, propio, sobre todo, de los estadounidenses.

siguen una linealidad influenciada por patrones culturales estáticos, los cuales se relacionan con los proporcionados por la historia europea, y que a su vez considera a las trayectorias históricas no europeas como desarrollos incompletos o distorsionados (Verdú, 2012). Para Dussel (2000), el “eurocentrismo” de la Modernidad radica en la confusión entre la universalidad abstracta y la mundialidad concreta, dominada por Europa como centro; y esa confusión, mito o falacia epistémica, se disemina acríticamente, día tras día, en y por la escuela y la sociedad.

Los saberes pedagógicos y las prácticas educativas soportadas en este imperante etnocentrismo⁷ o monoculturalismo⁸ occidental, recalcan la valía y la superioridad europea y anglosajona, resaltando siempre sus logros y manifestaciones como propias o intrínsecas, descalificando las expresiones y creaciones de las naciones no occidentales ni modernas (sobre todo postcoloniales). Se está, entonces, frente a un modelo educativo reproductor del ninguneo, haciendo a “Alguien Ninguno” (Paz, 1992) y ejerciendo una atroz violencia epistémica y pedagógica, al negar y no reconocer la exterioridad y la alteridad de lo otro y los Otros/as. En síntesis, una praxis de dominación pedagógica y educativa instauradora de un discurso único, el del sentido vigente del mundo occidental, moderno y capitalista, sacralizando su proyecto de dominación económico, político y cultural (étnico/racial). Resumiendo, las pedagogías acríticas, inconscientes y opresoras de la totalidad, del sistema, encargadas de la reproducción cultural hegemónica, se manifiestan por medio de escuelas y educaciones euro-anglocentradas y neoliberales, que influyen en la formación de una cultura ajena y alienante respecto a la tradición popular de las diversas comunidades y pueblos de Nuestra América, también conocida como el Abya Yala.

7 El etnocentrismo es “el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco” (Todorov, 2003, p. 21).

8 El monoculturalismo, en la perspectiva de Gueijman (2018, p. 208), “absolutiza una sola forma de pensar y mirar la realidad desde los cimientos, postulados y creencias de una sola cultura, y fuerza a todos los integrantes de la sociedad y del mundo a interpretar el universo desde esa visión”.

Al tiempo que esto sucede, surge en América Latina, pero con perspectiva mundial (no universal), la transmodernidad (Dussel, 1992). Un proyecto futuro entendido, sintéticamente, a partir de seis estadios diacrónicos. 1. La relación modernidad/colonialidad. 2. La toma de conciencia de las estructuras de dominación moderno/capitalistas. 3. La reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular. 4. La consolidación del dialogo intercultural. 5. El crecimiento vital y la descolonización de las culturas postcoloniales. 6. La edificación de la transmodernidad misma, que se concibe como un proyecto (un meta-relato) mundial de liberación o una utopía realizable (Dussel, 2017a).

Entendiendo el panorama descrito inicialmente (neoliberalismo pedagógico y euro y anglocentrismo) y lo dicho en torno a la transmodernidad, se considera oportuna la búsqueda teórica de saberes pedagógicos alternos o pedagogías críticas “Otras” que, además de desafiar “el nuevo orden mundial del neoliberalismo” (H. Giroux, 2004) en tanto se traduce en “tiempos oscuros” (H. Giroux, 2013a) o en una era del terror (McLaren, 2015), sobre todo para Latinoamérica (Puiggrós & Gómez, 2003, Mejía, 2011, Pinto, 2014, Pedraza Goyeneche & Tasat, 2021), también cuestionen la idea de una “razón única”, asociada a la modernidad occidental y el persistente poder colonial (Walsh, 2013), partiendo del reconocimiento y la valoración de las alteridades negadas, y promoviendo la justicia epistémica, cultural y social, históricamente vedada (Cabaluz Ducasse, 2015, Walsh, 2017).

En términos más concretos, es necesario investigar teórica y analíticamente (McMillan, 2005) las contribuciones o supuestos teóricos, conceptuales y pedagógicos del proyecto transmoderno, formulado inicialmente en 1992 por Enrique Dussel, en su libro: *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, para la configuración y formulación, teórica y preliminar, de una nueva pedagogía crítica latinoamericana que, desde la riqueza cultural, la tradición viviente de los diversos pueblos y las estructuras nucleares (núcleos ético-míticos) (Ricoeur, 1996, Scannone, 2018) de las comunidades, cambie las

formas y los contenidos, se aperture a otros saberes y prácticas, con el fin de reformar el sistema educativo y descolonizar la vida en los territorios de Latinoamérica (y por qué no, del mundo).

En virtud de lo anterior, se formula la siguiente pregunta

1.1.1. Pregunta de investigación

¿Cómo formular una pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel?

1.2. Referentes teóricos y breve estado de la cuestión

“Creemos que todos aquellos planteamientos teóricos, ético-políticos y metodológicos que permitan problematizar posiciones eurocéntricas, colonialistas, capitalistas, patriarcales, racistas, etc. deben ser capaces de entretrejerse con las Pedagogías Críticas Latinoamericanas”.

Fabián Cabaluz (2015)

1.2.1. Referentes teóricos

La investigación se realiza desde una posición teórica y, fundamentalmente, ética y política, anclada en el horizonte analéctico y transmoderno (*Filosofía de la Liberación*) de Enrique Dussel (1971, 1973b, 1973c, 1974, 1992, 1999, 2000, 2016, 2017ab, 2021), lo que implica aprender a negarse como totalidad (ante la presencia del Otro/a), a afirmarse como finito, a valorar y reivindicar la alteridad históricamente negada, y a asumir una postura abierta, crítica y disruptiva frente al imperante euro y anglocentrismo de la gran mayoría de los ejercicios investigativos y producciones académicas y científicas en las diferentes áreas del conocimiento (ontología y epistemología). El estudio, también, es cercano teóricamente a la perspectiva pedagógica decolonial y la interculturalidad crítica, sobre todo, a la visión de Catherine Walsh (2001, 2009, 2013b, 2017), Raúl Fernet-Betancourt (1994, 2001, 2003), Adolfo Albán (2013, 2016) y José Rafael Rosero Morales (2016, 2020, 2021).

En ese horizonte, los referentes teóricos recogidos en la investigación, se relacionan con las categorías de la indagación previstas en el estudio y serán desarrolladas en los capítulos dos

(2), tres (3) y cuatro (4) de esta tesis doctoral; a saber, Pedagogías Críticas Latinoamericanas, Transmodernidad y Supuestos Pedagógicos Transmodernos.

1.2.2. Breve estado de la cuestión

Los estudios acerca del concepto de transmodernidad, introducido por Enrique Dussel, son abundantes en Colombia y América Latina⁹. Esto debido, en gran medida, a dos factores. Primero, el carácter amplio (e incluso polisémico) de la categoría, que permite su abordaje a partir de diversas disciplinas y miradas (filosofía, historia, economía, política, ética, antropología, ecología, interculturalidad, decolonialidad); desde perspectivas sólo teóricas o en relación con prácticas o procesos concretos, y en los ámbitos locales, nacionales, continentales y mundiales. Segundo, el reconocimiento del que goza el autor, por su extensa obra y más de 60 años de trayectoria, que hace que la comunidad académica esté atenta a sus desarrollos o propuestas.

Lo mismo sucede en el caso de las pedagogías críticas. No son escasos los estudios sobre este tópico¹⁰. Las experiencias educativas institucionales, e incluso populares, y de los procesos organizativos y comunitarios del continente (América Latina) y el país (Colombia) quedan, generalmente, ancladas en lógicas tradicionales y bancarias. Esto motiva la constante investigación y búsqueda teórica de alternativas que permitan transformar las realidades y apostarle a una práctica pedagógica otra, crítica y liberadora.

En este breve estado de la cuestión no se pretende rastrear los estudios de dichas categorías (transmodernidad y pedagogías críticas) por separado. El objetivo, atendiendo el

⁹ Entre otros muchos trabajos, sobresalen los de Córdoba & Vélez-De La Calle (2016), Camelo (2017), Rodríguez Reyes (2018), Andrade Sá Maia (2018), Acosta (2019), Lozano Suárez (2020), Rodríguez Moya (2021) y Reyes Rodríguez (2022).

¹⁰ Para una revisión preliminar puede consultarse a Pedraza Goyeneche & Tasat (2021), Fernández Fernández (2019), Rojas Hurtatiz & Gualteros Bolaños (2018), Cabaluz Ducasse (2016), Cabaluz Ducasse (2015), Pinto Contreras (2014) y Mejía Jiménez (2011).

propósito general de la investigación, es registrar y mostrar las principales investigaciones, en América Latina y Colombia, relacionadas con los aportes teórico-conceptuales del proyecto transmoderno de Enrique Dussel, al campo de la pedagogía. Es la relación directa transmodernidad - pedagogías críticas el eje de esta búsqueda.

Ahora bien, según el trabajo de Gómez Vargas et al. (2015) el estado del arte se puede realizar observando tres perspectivas: “recuperar para describir, comprender y recuperar para trascender” (p. 427). En este caso, el ejercicio de revisión bibliográfica se enmarca en la primera perspectiva, pues se pretende lograr recopilaciones e inventarios bibliográficos que reflejen el estado actual del conocimiento sobre un concepto específico (la relación transmodernidad/pedagogía). En ese horizonte argumentativo, este breve estado de la cuestión se realiza desde un enfoque cualitativo (Baptista et al., 2014), aplicando la técnica del Análisis Documental de Contenido (Pinto & Gálvez, 1996) y contemplando los subsiguientes momentos o fases metodológicas.

Primero, con el apoyo de una matriz en Excel se establecen las ecuaciones de búsqueda, definiendo los siguientes dos descriptores: ((transmodernidad OR "Enrique Dussel") AND NOT ("Rodríguez Magda")) AND (pedagogía OR educación) y (("pedagogía transmoderna" OR "Enrique Dussel") AND NOT ("Rodríguez Magda")) AND ("pedagogía crítica" OR "educación popular")¹¹. Después, se precisan las seis bases de datos científicas empleadas para el rastreo: Web Of Science, Scopus, Springer Link, Scielo, Redalyc y Google Scholar. Asimismo, se define que el estudio se hará en español, en un periodo de 10 años (2012-2022) y en dos contextos geográficos específicos: América Latina y Colombia.

¹¹ En las Tablas 1, 2 y 3 a la primera ecuación se le denominará E1 y la segunda será nombrada como E2.

Atendiendo estos criterios, la investigación permitió rastrear 702 documentos en total. Entre ellos se localizaron artículos, ensayos, variadas investigaciones, trabajos de pregrado y posgrado (en el nivel de maestría y doctorado), libros y videos (Tabla 1). Luego, se ejecutó una revisión y selección preliminar, buscando la relación directa entre lo pedagógico y lo transmoderno (en la perspectiva dusseliana), en dos o tres elementos constitutivos de cada documento: el nombre o título, el resumen (o introducción o contenido, dependiendo de las características de escrito) y las referencias bibliográficas. Todo esto, permitió fijar una muestra de 42 textos: 28 para América Latina (Tabla 2) y 14 para Colombia (Tabla 3).

Tabla 1. Resultados totales de búsqueda

Ecuaciones de búsqueda	BASES DE DATOS					
	Web Of Science	Scopus	Springer	Scielo	Redalyc	Google Scholar
E1	1	106	26	5	323	180
E2	0	2	6	0	49	4
Subtotal	1	108	32	5	372	184
Total	702					

Fuente: elaboración propia, 2023

Tabla 2. Resultados de búsqueda América Latina

RESULTADOS DE BÚSQUEDA AMÉRICA LATINA						
Ecuaciones de búsqueda	BASES DE DATOS					
	Web Of Science	Scopus	Springer	Scielo	Redalyc	Google Scholar
E1	1	2	2	0	6	8
E2	0	1	0	1	4	3
Subtotal	1	3	2	1	10	11
Total	28					

Fuente: elaboración propia, 2023

Tabla 3. Resultados de búsqueda Colombia

RESULTADOS DE BÚSQUEDA COLOMBIA						
Ecuaciones de búsqueda	BASES DE DATOS					
	Web Of Science	Scopus	Springer	Scielo	Redalyc	Google Scholar
E1	0	0	0	0	2	7
E2	0	0	0	2	1	2

Subtotal	0	0	0	2	3	9
Total	14					

Fuente: elaboración propia, 2023

Los 42 documentos determinados a manera de muestra se descargan al ordenador de trabajo (o se procura garantizar el acceso permanente en línea). Luego, se pasa a la lectura (o la escucha) lineal de todos los materiales, teniendo a modo de eje articulador o hilo conductor, los aportes teóricos y conceptuales de la transmodernidad al campo de la pedagogía; y buscando, básicamente, el objetivo, la postura teórica y la perspectiva metodológica explícita e implícita de cada investigación. Finalmente, se efectúa un Análisis Documental de Contenido, empleando variados instrumentos como diagramas radiales, fichas de lectura y matrices de contrastación.

La lectura y estudio crítico de los documentos señalados, permitió establecer tres tendencias o perspectivas de análisis en torno al vínculo transmodernidad y pedagogía. Primero, lo pedagógico transmoderno en lo comunitario y los movimientos sociales. Segundo, la relación pedagogía y transmodernidad en los escenarios educativos institucionales. Tercero, el anclaje de la pedagogía y la transmodernidad en la perspectiva teórica de la *Pedagógica latinoamericana* (1980).

1.2.2.1. Lo pedagógico transmoderno en lo comunitario y los movimientos sociales

Las organizaciones y movimientos sociales y comunitarios son portadores de conocimientos y saberes diversos, y sus procesos organizativos implican prácticas educativas y pedagógicas constantes. En algunos casos, esos ejercicios pedagógicos se acercan a la perspectiva transmoderna. Así lo registran Mazzotti Pabello y Nava Nasupcialy (2019), que desde una apuesta teórica y metodológica crítica de la colonialidad, presente en el paradigma administrativo moderno y los estudios organizacionales, sistematizan algunas experiencias

formativas en México. Los autores, proponen un derrotero para analizar las formas de conocimiento y los modos organizativos de los colectivos comunitarios y autónomos, que re-existen en áreas urbanas de ese país. De esta manera, incorporan la noción de “pedagogía de la comunidad”, con ello dan cuenta de los ejercicios organizativos y los principios articuladores del colectivo independiente de la Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa (RHEC), Veracruz, México que, para los autores, constituye un ejemplo de transmodernidad.

Igualmente, Toro Arévalo et al. (2020), soportados metodológicamente en un ejercicio hermenéutico y una epistemológica-política, y teniendo como referencia lo ocurrido en los estallidos sociales del 2019 en Ecuador, Colombia y, particularmente en Chile, piensan lo formativo y pedagógico en el movimiento social; esto es, en la resistencia y la lucha. En ese escenario, se retoman los aportes teóricos de Freire & Faúndez (2012), Maturana & Varela (1984, 1994) e Ilich (1985, 1982, 2011) para caracterizar lo pedagógico-crítico en el contexto latinoamericano. Después, se recogen las contribuciones de Dussel respecto a la transmodernidad, para cuestionar las lógicas pedagógicas hegemónicas y proponer un pensamiento educativo situado que se traduzca en

El cuidado hacia sí mismos, y el entorno, como una co-emergencia y co-determinación. Donde la docencia y los docentes se constituyen, entonces, en militantes de y por la comunidad-tierra. Pendientes y responsables de agenciar tanto los procedimientos educativos como las condiciones de la comunalidad por otro. (Toro Arévalo et al., 2020, p. 246)

Algo semejante ocurre con Pereira Dos Anjos (2021), que desde una perspectiva metodológica hermenéutica, se propone pensar en la formación ético-crítica racional, y en ese sentido, política y social del sujeto de la praxis de la liberación. Teniendo como referente teórico la Filosofía y la Ética de la Liberación, traza la urgencia de potenciar un aprendizaje

intersubjetivo y comunitario, lo que supone una mirada pedagógica y educativa transmoderna y decolonial. Dicha visión transmoderna, según el autor, siempre debe estar vinculada al paradigma de la vida. También, Palermo (2014) al tratar directamente el tema de las pedagogías decoloniales, plantea una “educación transmoderna”, que trascienda el ámbito educativo institucional, perennemente reproductor de las lógicas coloniales y capitalistas, y se extienda a todos los escenarios y movimientos sociales del mundo, lo que implica detenerse en lo decolonial (y lo transmoderno), no solamente con relación a los grupos originarios y afrodescendientes de América Latina.

1.2.2.2. Pedagogía y transmodernidad en los escenarios educativos institucionales

La relación pedagogía y transmodernidad también se ha pensado en los escenarios educativos institucionales de América Latina. Así lo evidencian Fontana et al. (2018) al plantearse el problema de pensar las posibilidades prácticas de implementar un modelo pedagógico liberador en los ambientes educativos institucionalizados, anclados en el “paradigma epistemológico nortecéntrico”. Sin negar la posible contradicción o dificultad de dicha empresa, parten del reconocimiento de las “heridas coloniales” y la colonización intelectual, impuestas por la globalización neoliberal en el sector educativo y sus actores; y, desde ahí, se plantean la “utopía transmoderna y pluriversal”, como una posibilidad de lucha contra las epistemologías coloniales “administradas y recreadas por las instituciones educativas convencionales” (p.4).

En el marco de la “potencial discordancia” anterior, Días & de Abreu (2020), desde una investigación bibliográfica y documental, anclada en la perspectiva teórica de Red Colonialidad-Modernidad y Didáctica en Brasil, hacen una genealogía de los diferentes métodos didácticos decoloniales empleados en las Universidades y otras instituciones educativas de ese país en los últimos 50 años, iniciando en la década de los setentas y haciendo

alusión a sus precursores (Aimé Césaire, Albert Memmi y Frantz Fanon) y a autores como Quijano, Mignolo, Castro-Gómez, MaldonadoTorres, Grosfoguel, Lander, Walsh, Palermo, Fals, entre otros. En ese contexto, encuentran que la transmodernidad propuesta por Dussel, después de los noventa, es una opción válida y fundamental a la hora de constituir una didáctica decolonial en Brasil, siendo ésta, una tarea aún por ejecutarse.

Medina (2017) por su parte, plantea una defensa del sistema educativo público-estatal de Argentina, argumentando que su principal función debería ser democratizar el tiempo libre. A partir ahí, evidencia el anclaje del régimen formativo en pedagogías modernas (Comenio, 1998, Rousseau, 1981, Kant, 2009, Durkheim, 2003) importadas acríticamente e impuestas violentamente, incluso, a través del “genocidio originario” y el exterminio de lo otro (Sarmiento). Después, desde el escenario teórico de las pedagogías decoloniales (Palermo, 2014), considera pertinente reflexionar sobre la desconexión y desnaturalización de la estructura colonial del poder, empezando a considerar los propios sistemas de conocimiento y saberes, rechazando las corrientes de la modernidad que han adquirido predominio (haciéndose hegemónicas) y están dirigidas por una racionalidad colonial específica (Medina, 2017). Ese tránsito supone lo pedagógico transmoderno o “el tratamiento simétrico de los saberes”. Lo mismo que propone Suárez Guerra (2019), al sugerir la incorporación de los denominados saberes ancestrales o la validación de todo conocimiento de la vida en la “educación ordinaria” (entiéndase educación institucionalizada), lo que se traduce en la subversión de los asientos epistemológicos de las disciplinas y el paso al diálogo intercultural.

En la esfera de la educación superior, Lemus Maestre (2021), empleando un transmétodo rizomático transcomplejo¹², alude a un proceso de deconstrucción de la violencia epistémica en el plan de estudios de la universidad venezolana, que se remonta a un currículo

12 Una definición o acercamiento a esta categoría se encuentra en Rodríguez (2019, 2021, 2022).

obsoleto en transición hacia la renovación, pero que no ha experimentado cambios ontológicos y epistémicos en su visión eurocéntrica, que es evasiva, opresiva y alienante. Después de esto, y recurriendo a las propuestas de Rodríguez Magda y de Enrique Dussel, argumenta que pensar lo pedagógico transmoderno en la formación de los docentes, es una alternativa de solución a esta situación, pues permite concebir al maestro como emancipador, generador de conciencia y forjador de humanidad.

En el mismo escenario educativo universitario, Medeiros Pereira (2020) propone un análisis crítico de los programas de pregrado en música y los planes de estudio de éstos, en las universidades de Brasil. En términos metodológicos, primero muestra la naturalización colonial de la enseñanza de la música y su estandarización curricular, quedando sumergida en un enfoque moderno y clásico, encubridor de diferentes formas (afro/indígenas) de pensar lo estético. Después, a partir un enfoque crítico y alternativa propia del giro decolonial y el proyecto transmoderno, procura reconocer otros conocimientos comúnmente silenciados y abrir espacios para otras prácticas sonoras. Esto se complementa con el trabajo de Millán Velásquez (2019), que invita a valorar y rescatar, llevar a la escuela, la música tradicional de su patria (Venezuela), para la formación integral del ser humano, repensando el acto pedagógico desde una visión postmoderna (transmoderna) en Latinoamérica.

Sobre la enseñanza de algunas áreas de conocimiento específico en los escenarios educativos institucionales, se encuentra el aporte de Gallardo Galaz (2014). El autor, después de realizar un rastreo del currículo y los planes de estudio de Historia en Bolivia y Chile, y encontrar en ellos un carácter conquistador, colonizador, encubridor y eurocéntrico, se remite a Dussel para proponer una lectura curricular en perspectiva transmoderna y pensar la posibilidad de una nueva instrucción de esta área, donde aparezca lo silenciado, el Otro; es decir, la voz y el ser de aquellos sujetos históricos que la modernidad capitalista dejó de lado: el indio(a), el mestizo(a), el pobre, entre otros(as).

Nieto (2017), igualmente aporta en este sentido, pues al realizar una reseña bibliográfica del texto: *Cartografías del poder y descolonialidad*, y en alusión directa al apartado de Enrique Dussel: “Cartografías del Saber desde la Transmodernidad”, plantea, literalmente, que se “precisa una pedagogía transmoderna que sustente un nuevo saber cartográfico, que admita la diversidad, despojado del centralismo europeo” (p. 175). Finalmente, Rodríguez (2020) a partir una metodología transdisciplinar, propone una educación matemática decolonial transcompleja, donde tiene cabida lo transmoderno y se resalta su aporte al religar esta disciplina, orientada en la institución escolar, con los conocimientos tradicionales de las comunidades.

En Colombia también se ha investigado la relación pedagogía y transmodernidad en los escenarios educativos institucionales. Ejemplo de ello es la investigación de Mora García (2021), inscrita en una postura pluriversa y fundamentada en las pedagogías del sur. En ella, el autor propone explorar algunas de las preocupaciones surgidas a raíz de la pandemia del Covid-19 en el ámbito de la vida cotidiana y la posible aparición de la pedagogía transmoderna en el Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT) de la Universidad de Cundinamarca. Argumenta que esta pedagogía¹³ implica una nueva subjetividad, un escape a las lógicas del capital, un giro decolonial, la no-indiferencia ante el Otro, la valoración de la vida y una relación ecológica con os otros seres de la naturaleza. Este trabajo de revisión documental, se hace sobre los archivos académicos y oficiales de Universidad de Cundinamarca (2016), Muñoz Barrera (2019b) y Cardozo Perdomo & Nally Murillo (2019), que identifican el impacto de las posturas transmodernas de Rodríguez Magda, Enrique Dussel y el Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT) en esta alma mater.

13 Muñoz Barrera (2019) argumenta que el MEDIT “Es un modelo educativo y no pedagógico, pues no se pretende entrar en discusiones teóricas en torno a la pedagogía y la didáctica, sino que se establece un ideal educativo universitario acorde al momento actual” (p. 12). Dicho modelo además, dice Muñoz Barrera (2021) busca “gestar un sujeto actuante, transformador y libre” (p. 16).

Estas posturas se complementan con los videos de la Universidad de Cundinamarca (2021), que procuran dar respuestas a preguntas como “¿Acaso estamos viviendo un tiempo transmoderno? ¿Qué es la transmodernidad vista desde América Latina? ¿Qué es la transmodernidad vista desde Colombia?” y ¿Qué es la transmodernidad vista desde la Universidad de Cundinamarca? y Universidad de Cundinamarca (2019), un conversatorio donde se plantea a la transmodernidad, en el escenario pedagógico, como un modelo visionario que permite cambiar el chip y explorar otras metodologías, otros contenidos y diversas maneras de enseñar y aprender, también, de ser y hacer la educación universitaria.

Igualmente en Colombia, pero en una dirección distinta, Cardona Castaño (2014) hace un cuestionamiento al abismo insondable entre el sistema educativo institucional colombiano, soportado en políticas e iniciativas educativas foráneas, lineamientos curriculares descontextualizados, modelos formativos y pedagógicos ajenos y la estandarización global de los saberes y conocimientos; con las realidades de las comunidades, sobre todo, de aquellas instituciones educativas abandonadas y con presencia en las regiones más apartadas del país (Chocó, Cauca, Eje Cafetero, Valle y Tolima). En ese horizonte, expone un “modelo pedagógico efectivo”, que tenga como protagonistas a los actores educativos mismos, que “permita pensar la mismidad desde el otro que está en mi” y reivindique los contextos específicos. Aquí introduce la categoría transmodernidad; no obstante, la asocia erróneamente a la globalización neoliberal.

Por su parte, Santos Gutiérrez (2016) urde un “análisis categorial de algunos elementos que componen el proyecto pedagógico de liberación construido por Enrique Dussel” (p.178). Desde ese soporte reflexivo, cuestiona la concepción “eurocéntrica” de la enseñanza de la filosofía en las diferentes instituciones político-pedagógico-educativas del país (escuelas, colegios y universidades) y concluye con una opción pedagógica cercana a la transmodernidad. Esto, al proponer un “diálogo intercultural” que, dentro de un proyecto pedagógico liberador,

debe comenzar desde la exterioridad que ha sido ignorada o negada (p.189). Esta propuesta se complementa o continúa en Santos Gutiérrez (2018), que hace una reflexión crítica alrededor de los conceptos, principios y criterios éticos y pedagógicos propuestos por Enrique Dussel en la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (1998a); para después, proponer una lectura “no eurocéntrica” de todo aquello que fundamenta el marco conceptual y teórico, con el cual se pretende educar a los próximos filósofos o licenciados en filosofía e historia de la Universidad Nueva Gradada.

Finalmente, Villamil López (2020), en un estudio documental y a partir un enfoque hermenéutico, analiza los procesos de instrucción al interior de las fuerzas militares de Colombia. Encuentra que las prácticas pedagógicas castrenses, históricamente, han estado signadas por el colonialismo y la dominación. Esto hace que su doctrina parta de supuestos como “la vocación” (cierto servilismo), “la presunción de sabiduría en la verticalidad”, “el concepto de ejercicio del mando” y “el modelo extranjero institucional” (negación de lo autóctono). Después de develar esta realidad y dar cuenta de la noción de transmodernidad en Dussel, propone pensar dicha categoría como un dispositivo pedagógico que permita transformar las fuerzas militares. El nuevo marco pedagógico y de formación institucional-militar implicaría, según el autor, forjar la autoconciencia desde la noción de exterioridad, plantear una postura crítica frente al capitalismo y anteponer la liberación a la dependencia.

1.2.2.3. Vínculo pedagogía y transmodernidad en la Pedagogía latinoamericana

Un conjunto de trabajos o investigaciones que relacionan lo pedagógico y transmoderno en Dussel, se anclan teóricamente o tienen como texto fundamental de referencia la *Pedagógica Latinoamérica (o de la liberación)* escrita en 1977 (1980), anterior al surgimiento del proyecto transmoderno o la transmodernidad en la obra de Enrique Dussel (1992). Sin embargo, se

recogen aquí, pues están en el periodo de búsqueda determinado en esta revisión bibliográfica (2012-2022) y hablan directa o indirectamente, del vínculo transmodernidad/pedagogía.

Ejemplo de ello en América Latina es la disertación de Bellocchio (2012). Una investigación de carácter hermenéutico y soportada teóricamente en algunos desarrollos de las pedagogías críticas latinoamericanas y la Filosofía de la Liberación. Ahí, se busca dar cuenta del pensamiento ético-pedagógico de Enrique Dussel y las posibilidades reales de una praxis educativa de liberación, tanto en recintos educativos formales como en los escenarios no formales. El autor argumenta que la *Pedagógica* es “el supuesto principal de la “segunda ética” de Enrique Dussel (1998)” y, por ende, se puede relacionar con su proyecto transmoderno. No obstante, el núcleo argumentativo central del trabajo queda sujeto a las posturas anteriores al surgimiento formal de la transmodernidad (1992).

En esa dirección y en el mismo país (Argentina), Heredia (2019), a partir su vivencia personal, analiza la vigencia crítica de los principios ético-políticos que dan origen a la *Pedagógica*. Luego, los resignifica desde la historia del cacique Tehuelche Inakayal, señalando el exterminio histórico del pueblo mapuche a causa de las lógicas modernas, eurocéntricas y capitalistas. Después, postula lo que se considera una “educación no eurocéntrica y a la vez transmoderna”, que implica resituarse “en un contexto histórico crítico o, al menos, filosóficamente proble-matizado” (p. 333) que valore lo históricamente excluido, particularmente en la Patagonia.

Lo mismo hace Torrez Aspi (2018) con el propósito de dilucidar la categoría o noción de *Pedagógica* en la obra de Dussel. Evidencia la vigencia del pensamiento pedagógico del argentino en este momento histórico y político de América Latina y formula una “pedagogía intercultural” enmarcada en el proyecto transmoderno y los diálogos interculturales en Bolivia. Según él, esta nueva propuesta permitirá la valoración de las grandes culturas no modernas y la

liberación de los pueblos históricamente vilipendiados, tanto en el orden económico como cultural. Es decir, para el autor, la “pedagogía intercultural” y transmoderna, inspirada en la *Pedagógica*, es base de la emancipación de la modernidad occidental capitalista.

Ancorados en la misma obra, Prestes Pazello (2013), Gómez (2016) y Santos & Gehlen, (2022), a partir un ejercicio hermenéutico, hacen un análisis crítico y dialógico entre los pensamientos y las posturas metodológicas del filósofo Enrique Dussel y el pedagogo brasilero Paulo Freire. El primero realza el “encubrimiento latinoamericano” y propone a la “diacronía y la diatopía transmoderna”, como una posibilidad pedagógica. El segundo, aborda lo pedagógico en “el papel de la memoria y de la alteridad”. El tercero, resalta la importancia de los valores culturales y populares en el fundamento y desarrollo de los procesos educativos ético-críticos o transmodernos¹⁴. También en Brasil, Castro de Freitas & Albernaz de Araujo Freitas (2021) presentan, en una investigación cualitativa y de carácter bibliográfico, un análisis sistemático de la noción de alteridad en el texto de Dussel, desde sus presupuestos pedagógicos. En esa búsqueda, argumentan la necesidad de una práctica educativa libertaria (transmoderna) que debe traducirse en una “praxis fundamental de la humanización” (p. 680).

Asimismo, Cuero Zera (2014) promueve una práctica educativa transmoderna, que suscite la lectura crítica del mundo y la transformación de las conciencias. Esto, desde el fortalecimiento de la vida comunitaria y el rescate de la identidad, por medio de experiencias situadas, históricas y dialógicas. Finalmente, Cabaluz Ducasse (2013) identifica los planteamientos pedagógicos, filosóficos y políticos históricamente ignorados y relegados por los discursos pedagógicos dominantes o hegemónicos, en el contexto neoliberal de Chile. En

14 En esta línea argumentativa, es significativo el aporte de Córdoba & Vélez-De La Calle (2016), pues argumentan como el mismo Dussel tiene un visión crítica frente a las, denominadas por él, “pedagogías dominadoras” y rescata la “pedagogía problematizadora de Paulo Freire, considerada como una pedagogía del respeto del otro (el estudiante)” (p. 1006). Postura que se mantendrá en su concepción pedagógica transmoderna en la *Ética de la liberación* del 98.

ese horizonte, aporta teóricamente en la construcción de propuestas pedagógicas críticas a partir del ‘campo popular’, donde la obra filosófica y pedagógica de Dussel y su proyecto transmoderno, se convierten en la piedra angular.

Sobre esta visión específica (anclaje en la *Pedagógica*), en Colombia sobresale la investigación de Bonilla Ríos (2018), quien expone la evolución de los postulados pedagógicos de Dussel, desde la *Pedagógica de la liberación*, cercana a la perspectiva de Freire, hasta su contemporáneo proyecto transmoderno. Si bien el trabajo se remite, en la mayor parte, a la *Pedagógica*, avanza metodológicamente en dos horizontes: primero, en una crítica sustantiva a la “pedagogía tradicional occidental” y su carácter eurocéntrico, capitalista y neoliberal. Segundo, en pensar la descolonización pedagógica, suponiendo la integración y vínculo de los diversos saberes de las múltiples comunidades de cultura periféricas (horizonte transmoderno). También, está el trabajo de Rosero Gomajoa (2019), quien plantea una propuesta pedagógica colindante a lo transmoderno, que no sólo permite cuestionar las culturas hegemónicas, sino también formar en la diferencia, lo que supone aceptar y respetar al Otro.

Finalmente, Carrillo Huertas (2015) elabora un análisis documental sobre el Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda, con el objetivo de construir el fundamento teórico de una nueva propuesta educacional en Colombia. De sus hallazgos sobresalen dos aspectos. Primero, hace visible que la educación en Colombia está orientada y determinada por “ideologías foráneas, adversas e incongruentes con el contexto social”. Segundo, retoma los aportes de Dussel (la *Pedagógica*), al considerarlos decoloniales y comprometidos con la liberación (transmodernos); lo que, junto a las apuestas de otros autores (como Fals y Mariátegui), permite pensar una práctica educativa de los maestros, vinculada a los “contextos y la responsabilidad de resistir y transformar la realidad”.

Esta revisión bibliográfica o breve estado de la cuestión permite evidenciar que la relación pedagogía/transmodernidad se ha abordado, en América Latina y Colombia, a partir tres perspectivas o tendencias. Los procesos comunitarios y los movimientos sociales, los hechos educativos e institucionales y el anclaje en la *Pedagógica latinoamericana*. Desde esos horizontes, se encontró lo siguiente:

- A. La mayoría de los trabajos o investigaciones se hacen a partir de una perspectiva teórica crítica latinoamericana o decolonial-transmoderna, y desde un horizonte metodológico hermenéutico, donde prevalece la revisión bibliográfica y el análisis documental y de contenido.
- B. En todas las investigaciones, independientemente de la tendencia en la que se inscriban, se procura trascender los modelos educativos o las teorías pedagógicas hegemónicas, donde prima una visión moderna, universalista, colonial, euro y anglo-céntrica, capitalista y neoliberal.
- C. Las investigaciones asocian lo pedagógico transmoderno a posturas teóricas o ejercicios prácticos que procuran las resistencias y la liberación, la humanización y la valoración de la vida, lo intersubjetivo y comunitario, lo decolonial e intercultural, el tratamiento simétrico de los saberes y la validación de los conocimientos otros, históricamente silenciados (subversión de las bases onto-epistemológicas modernas).
- D. Los trabajos recogen la propuesta transmoderna de Enrique Dussel, preponderantemente, para relacionarla o contrastarla con otros autores o teorías; para analizar un acto educativo o una práctica pedagógica concreta, y para pensar críticamente un ejercicio social o comunitario particular (situado).
- E. Por los intereses particulares de cada investigación y en la mayoría de los casos, los textos citados de Enrique Dussel no superan cuatro o cinco, sin que haya un rastreo sistemático de la obra de autor.

F. Once (11) de las cuarenta y dos (42) investigaciones (26.19%), si bien son significativas y plantean acercamientos frente a la transmodernidad, quedan ancladas en una visión pre-transmoderna; es decir, en la obra de Enrique Dussel anterior a 1992, siendo su referente teórico fundamental, el texto *Pedagógica latinoamericana*, escrito en 1977.

En conclusión, se evidencia la ausencia de investigaciones centradas en la relación transmodernidad y pedagogía, directa y exclusivamente, en los textos de Enrique Dussel. Tampoco se encontró una apuesta por pensar una “pedagogía transmoderna” desde ese horizonte conceptual particular. Es decir, ningún trabajo hace un rastreo sistemático de la obra del autor, sobre todo posterior a 1992, buscando su visión pedagógica o sus apuestas educativas críticas.

1.3. Objetivo general y específicos

“Sin pedagogía la escuela [la educación] en su tradición es parte del sistema de registro, control y vigilancia”.

José Darwin Lenis Mejía

El problema planteado y formulado inicialmente y lo encontrado y concluido en la anterior revisión bibliográfica o breve estado de la cuestión, permiten pensar que la tarea de establecer los aportes conceptuales y los supuestos pedagógicos del proyecto transmoderno o la transmodernidad de Enrique Dussel, en procura de proponer teóricamente y de manera preliminar una pedagogía crítica emergente, tanto en América Latina como en Colombia, está por realizarse. En ese sentido, en esta investigación se establecen los siguientes objetivos.

1.3.1. Objetivo general

- ❖ Formular una pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel

1.3.2. Objetivos específicos

- ❖ Revisar las Pedagogías Críticas Latinoamericanas en el periodo comprendido entre 2012 y 2022
- ❖ Analizar la transmodernidad en la obra de Enrique Dussel posterior a 1992
- ❖ Identificar los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel desde 1992 hasta 2022

1.4. Metodología y método

“La pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación”.

Catherine Walsh (Walsh, 2013b)

1.4.1. Perspectiva y enfoque

La investigación se inscribe en un paradigma interpretativo o humanístico-interpretativo, según la visión de Bisquerra Alzina (2009). Dicha perspectiva agrupa múltiples escuelas o corrientes filosóficas, tales como el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la *hermenéutica*. El interpretativismo procura una interpretación simbólica, dinámica y holística de todos los procesos sociales (Sandín, 2003) y, a partir esa exegesis, le apuesta a una construcción teórica divergente (no positivista). Bisquerra Alzina sintetiza las características de este paradigma. Con relación a los objetivos o propósitos de la investigación y la misma estrategia metodológica, se enuncian y resaltan (en cursiva) las siguientes: 1. “Comprender e interpretar la *realidad educativa*, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones”. 2. Supone una metodología “*Hermenéutica y dialéctica*”. 3. Una técnica para la obtención de la información es el *análisis documental*. 4. El análisis de datos se puede realizar desde el “*análisis de contenido*, inducción analítica, triangulación” (Bisquerra Alzina, 2009, p. 72).

En concordancia con el paradigma humanístico-interpretativo, el ejercicio se realiza a partir de un enfoque cualitativo. Éste, según la perspectiva teórica de Baptista, Fernández y Hernández (2014) supone una investigación abierta y flexible, naturalista y fenomenológica, etnográfica e *interpretativa*, convirtiéndose en un “paraguas” que abriga múltiples y variadas visiones, concepciones, estudios y técnicas no cuantitativas. Además, este enfoque se fundamenta, entre otros aspectos, en *el examen o revisión de la literatura* (el eje central de esta investigación) y la *generación de teorías* a partir de diversas perspectivas (por ejemplo, una nueva y emergente pedagogía crítica latinoamericana). Esto hace que sus fuentes sean muy variadas, como, por ejemplo: “entrevistas, observaciones directas, *documentos*, material audiovisual”, (Baptista et al., 2014, p. 397) “*textos*, narraciones, significados, etcétera” (Baptista et al., 2014, p. 12).

La investigación cualitativa, en los escenarios educativos y según McMillan (2005), se clasifica en “investigación interactiva o investigación no interactiva”. La segunda, la no interactiva, es denominada analítica, pues supone el examen o análisis de acontecimientos históricos, pero también de conceptos. En ella, “el investigador utiliza técnicas especializadas para investigar y localizar *documentos* en archivos, manuscritos, bibliotecas y colecciones privadas” (McMillan, 2005, p. 521).

En pocas palabras, desde un paradigma interpretativo, el enfoque de esta investigación es cualitativo-analítico y no interactivo. Se caracterizará, fundamentalmente, primero, por la revisión de la literatura alrededor de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas en los últimos 10 años. Segundo, por el análisis de la transmodernidad, en su interpretación como proyecto mundial de liberación, según la perspectiva teórica Enrique Dussel. Tercero, los supuestos pedagógicos subyacentes a esta utopía realizable (la transmodernidad) en la obra posterior a 1992. Esto, buscando la generación de teoría alrededor a una nueva concepción pedagógica transmoderna.

1.4.2. Tipo y diseño metodológico

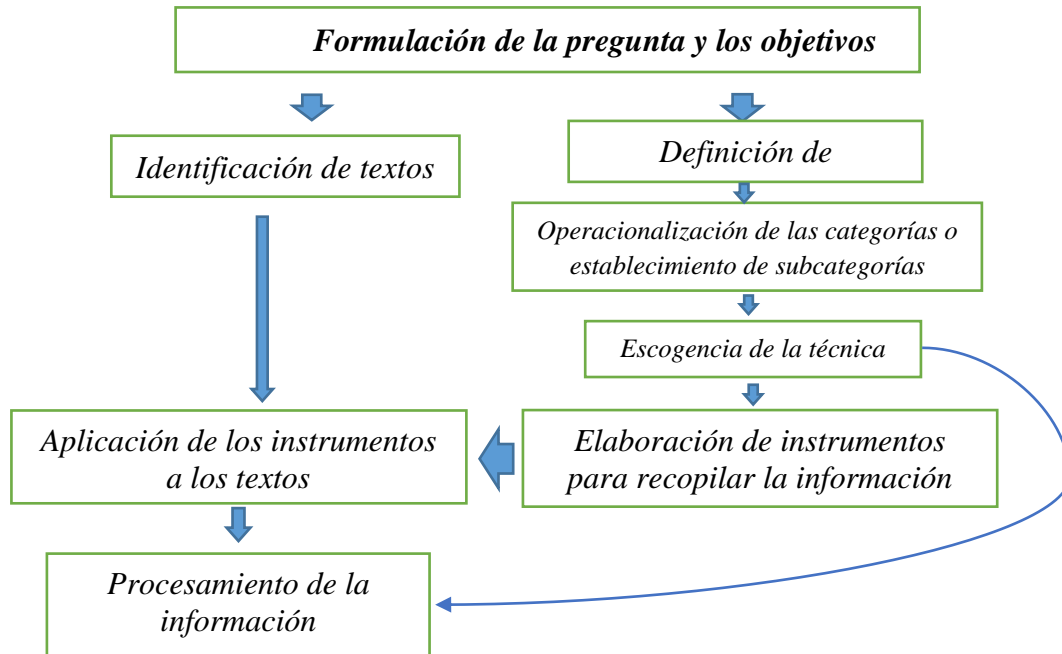
Consecuente con el paradigma descrito (interpretativo) y el enfoque señalado (cualitativo-analítico), la investigación es de tipo hermenéutico analógico. (Beuchot, 2007) Esto permite ubicarse en un punto medio entre la univocidad, característica de algunas posturas hermenéuticas modernas occidentales, y la equívocidad, propia de ciertas interpretaciones postmodernas. La hermenéutica analógica de Beuchot (2008) no pretende alcanzar plenamente la intencionalidad del autor, pero tampoco se sumerge en la pura intencionalidad del lector (o investigador), privilegia uno (al lector-investigador) sin eliminar al otro (el autor). Además, este tipo de investigación tiene dos particularidades importantes: la proporcionalidad y la atribución. La primera, permite juntar o coordinar variadas interpretaciones desde un común denominador. La segunda, de un modo opuesto, procura reconocer las diferencias, aprovechando las estructuras jerárquicas para establecer analogados primarios o principales (categorías) y analogados secundarios (subcategorías) (Beuchot, 2008).

Lo anterior se hace a partir de sucesivos momentos hermenéuticos analógicos: 1. La interpretación en búsqueda de la coherencia interna del texto (sintaxis o análisis sintáctico). 2. La interpretación en búsqueda de la relación proporcional entre el texto y el mundo que designa (semántica o significado). 3. La interpretación en búsqueda de la intencionalidad del autor (pragmática e interiorización). Un ejercicio hermenéutico analógico de este tipo supone un diseño metodológico particular, que lo incluya en todas sus fases o momentos (sobre todo en obtención y el análisis de la información).

Dicho diseño es el siguiente. Se formula la pregunta de investigación y los objetivos, general y específicos. De ellos se extraen las categorías, que luego serán definidas y operacionalizadas por medio del establecimiento subcategorías. Después, se escoge la técnica, que debe cumplir un doble propósito: primero, generar los instrumentos que, una vez aplicados

a los textos, permitan recopilar la información necesaria; segundo, brindar las herramientas para procesar dicha información hermenéuticamente.

Figura No. 1 Diseño metodológico



Nota: Figura de autoría personal (2022)

1.4.3. Técnica de investigación: el ADC para recopilar y procesar la información

Atendiendo lo expuesto por Pinto (1989) y Pinto & Gálvez (1999, 1996) en la investigación se empleó la técnica del Análisis Documental de Contenido (ADC). Esta técnica combina dos estrategias: el análisis documental y el análisis de contenido. Esto permite configurar el texto como objeto semiótico (hermenéutico), extraer la información de él y luego procesarla. Primero, los “textos configurados”, en este caso, fueron los libros sobre Pedagogías Críticas Latinoamericanas, también las obras de Enrique Dussel relacionadas con lo transmoderno y pedagógico. Segundo, para extraer o recopilar la información de ellos, se emplearon los siguientes tres instrumentos.

1.4.3.1. Fichas bibliográficas

Cerda (2008) plantea que las fichas bibliográficas permiten resumir y sintetizar la información bibliográfica. Por ello, su criterio de selección se deriva de la existencia y la disponibilidad de los textos. Es decir, las fichas bibliográficas constatan o dan cuenta de la existencia o ausencia de los documentos necesarios para un estudio. Por otro lado, para Santana Rabell (2008) las fichas bibliográficas son una herramienta indispensable en toda investigación. Según el autor, la utilidad de éstas consiste en identificar (y clasificar) las fuentes de información sobre el tema a investigar (por ejemplo, libros, artículos de revistas, ensayos, tesis, audiovisuales). Este instrumento permitió “inventariar” las múltiples pedagogías críticas en América Latina y la obra de Enrique Dussel (fundamentalmente sus libros), en búsqueda de los textos donde existen reflexiones, planteamientos o supuestos transmodernos y pedagógicos.

1.4.3.2. Fichas de lectura

Gallegos (sf) define la ficha de lectura a modo de un instrumento útil para gestionar la información leída en una investigación. Para este autor, la ficha de lectura posibilita clasificar y, después, organizar metódicamente la información recogida. Es ese sentido, ésta permite guardar y recuperar de forma fácil y sencilla los datos en el momento de la escritura. En ese mismo horizonte, Cerda (2008, p. 331) habla de la ficha de contenidos y datos, “dedicada a registrar y a consignar extractos o apartes completos, citas textuales y resúmenes de libros, ensayos, artículos y periódicos”. Así, el instrumento hizo posible, por un lado, identificar los desarrollos teóricos de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y, por otro, rastrear, al interior de los libros de Dussel, las alusiones directas o indirectas a las categorías análisis “transmodernidad” y “supuestos pedagógicos”.

1.4.3.3. Reseñas críticas

“Una reseña es un texto breve que tiene como finalidad describir una obra o investigación para darla a conocer” (González, 2020 p. 1). Este instrumento permite describir, de forma resumida, el contenido de una obra, con cierta objetividad. Para Jiménez Calderón & López Martín (2017, p. 73) una reseña es un análisis crítico de una obra. Según los autores, este instrumento presenta un estilo rigurosamente argumentativo e implica una lectura y redacción objetiva.

En esta investigación se realizaron reseñas, tanto de los libros en los cuales se exponen las Pedagogías Críticas Latinoamericanas de los últimos 10 años, como de los libros de Dussel que abordan directamente o se hacen desarrollos sistemáticos de los temas: transmodernidad y pedagogía. También, siguiendo a Jiménez Calderón y López Martín (2017), se consideró la idea de hacer reseñas de varios libros al tiempo, por ejemplo, de los que desarrollan la misma propuesta pedagógica crítica latinoamericana (en relación al primer objetivo) y donde Dussel, habla de las mismas categorías (segundo y tercer objetivo).

1.4.4. Procesamiento de la información

La técnica del Análisis Documental de Contenido (ADC), como se señaló antes, permite un tercer paso: el procesamiento o análisis de la información (el análisis de contenido). Aquí se determina el significado (contenido semántico) de las palabras y expresiones (o los conceptos o categorías) utilizados en los textos (configurados tales objetos semióticos, en el primer paso). Esto es posible de realizarse empleando los tres momentos hermenéuticos analógicos (descritos anteriormente) y utilizando las siguientes dos herramientas.

1.4.4.1. Diagramas radiales

Un diagrama radial es una representación gráfica que organiza y relaciona palabras o frases clave en un texto. El concepto clave se coloca en el centro y a partir de él se distribuyen

y ramifican los demás, obteniendo “subcategorías” en todas las direcciones. De esta manera, los diagramas radiales organizan las ideas de manera ordenada y sistemática, lo que permite mostrar las relaciones entre ellas. Su objetivo es llevar a la construcción de estructuras mentales, ubicando las ideas principales o categorías en el centro y las ideas secundarias o subcategorías alrededor, siguiendo un orden lógico. Para el caso particular de la investigación, los conceptos claves o categorías del centro del diagrama fueron: Pedagogías Críticas Latinoamericanas, Transmodernidad y Supuestos pedagógicos. También se emplearon los diagramas radiales para determinar las ideas pedagógicas centrales de cada libro o momento histórico.

1.4.4.2. Matrices de contrastación

Una matriz de contrastación es una tabla de doble entrada que resume información a través de columnas y filas. Su principal función es contrastar o comparar categorías o subcategorías entre sí. La principal (más no la única) matriz de contrastación que se realizó en esta investigación, buscó diferenciar los planteamientos pedagógicos pre-transmodernos, presentes en la obra de Dussel en el periodo comprendido entre 1971 y 1991 y los supuestos pedagógicos transmodernos, que van de 1992 hasta el 2022 (tercer objetivo).

2. Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)

“[Por] pedagogía entendemos el arte de enseñar a liberarnos, a producir y organizarnos comunalmente, a revalorizar nuestra cultura, y a solidarizarnos recíprocamente con la sociedad.”

CSUTCB (2005, p. 59)

Introducción

En este apartado o capítulo se procura realizar una revisión de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) en el periodo comprendido entre 2012 y 2022. Esto supone, por supuesto, una aproximación a su origen y desarrollo histórico (de más de dos siglos y cuatro periodos), el paso por algunos de sus nodos descriptivos (apuesta por la concienciación, valoración del contexto, encuentros con la Educación Popular, la postura anti-hegemónica, la apertura al Otro y la transformación social), la presentación reflexiva de sus conceptualizaciones o definiciones, y el muestreo de algunas de ellas (de la alteridad radical, militantes y decoloniales).

Se iniciará esta parte con un acercamiento preliminar a la pregunta ¿Qué es la pedagogía? Desde el horizonte teórico de los integrantes del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica o GHPP (Colombia), se procura responder al interrogante y argumentar que la pedagogía no es un acto educativo (educación), una mediación didáctica o el enseñar (enseñanza); es, una disciplina, un saber y un discurso.

También, se dará cuenta de las Pedagogías Críticas en general y de las Pedagogías Críticas Anglosajonas (o del Norte) en particular. De las primeras, en tanto apuestas éticas y políticas por la liberación, se procura su definición, se resaltan sus bases epistemológicas o filosóficas (Marx, el marxismo occidental y los estudios poscoloniales), las características más relevantes (desarrollo del pensamiento crítico, participación social, comunicación horizontal,

teorización para la acción y transformación) y las corrientes o escuelas predominantes (pedagogías críticas del norte y pedagogías críticas del sur).

De las segundas, que representan el salto cualitativo de la reproducción capitalista neoliberal a la resistencia, la revolución y trasgresión política y cultural, se establecen sus cinco nodos o ejes temáticos más relevantes: la oposición a la instrumentalización de lo pedagógico, la crítica a la pedagogía hegemónica, la reivindicación de la democracia, la consideración de lo cultural como un escenario de disputa, y las luchas por la liberación.

2.1. ¿Qué es la pedagogía? Un acercamiento preliminar desde el horizonte teórico del GHPP¹⁵

“Consideramos a la [...] pedagogía el espacio en donde las prácticas educativas tienen un lugar de liberación”.

GHPP (Zuluaga et al., 2011)

Responder a la pregunta *¿Qué es la pedagogía?* es una tarea que hoy parece carente de sentido o irrelevante. Mucho se ha dicho y escrito al respecto desde hace centurias, el mundo moderno occidental cuenta con grandes desarrollos en torno al pensamiento pedagógico, y hay obras tan importantes sobre este tópico como *Educación y sociología* (Durkheim, 2003) o *Historia de la pedagogía* (Abbagnano & Visalbergui, 2012). No obstante, y más allá que la

¹⁵ El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia o GHPP, nace a finales de la década de los 70s (1978) como un programa de investigación interuniversitario. Sus integrantes son investigadores y profesores de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle y la Universidad Javeriana, cercanos a la perspectiva foucaultiana. La misión del GHPP, según su sitio web oficial, es: “Investigar la historicidad de la pedagogía y del saber pedagógico para construir un campo conceptual y aplicado, que articule la educación, la pedagogía y la didáctica, desarrolle modelos de formación de maestros, dialogue con otros campos de las ciencias y conserve y divulgue el patrimonio histórico” (Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2023).

obviedad desestime el esfuerzo, aquí se vuelve al asunto, sin dar nada por sentado, pues en ocasiones la demasiada luz provoca ceguera.¹⁶

En Colombia, hace 36 años, los integrantes fundadores del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (Zuluaga et al., 1988), consideraron necesario enfatizar en la distinción entre educación¹⁷ y pedagogía¹⁸, y entre la pedagogía y otras áreas del saber, como la didáctica¹⁹ y la enseñanza.²⁰ Dicha diferenciación abre el escenario para discutir estas categorías y, sobre todo, para plantear un acercamiento preliminar al interrogante inicial.

¹⁶ El cuestionamiento se procura resolver sólo desde una perspectiva propedéutica. Es decir, se echa un vistazo que no pretende ser exhaustivo, pues éste no es el propósito del apartado (capítulo) o de la investigación misma, pero si se entiende como un escenario de arranque fundamental.

¹⁷ Vasco Uribe et al. (2008) definen la educación “como una práctica social compleja, situada en las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas de las nuevas generaciones por necesidades de supervivencia” (p. 16). Según los autores, en los escenarios modernos, dicha práctica queda sujeta a la institucionalidad o al “triumfo de la escuela” (Pineau et al., 2001) y es condicionada según los intereses o intencionalidades específicas. Aquí, se hace énfasis en la interpretación de la educación como práctica, a modo hacer o hecho social, lo que supone entender que “no es un saber, una disciplina o una ciencia” (p. 34). Algo similar ocurre en el trabajo de Echeverri Sánchez et al. (2015) que interpretan la educación como un “campo de agenciamiento”, sin que esté desligada completamente de la pedagogía, esto es, de la reflexión crítica.

¹⁸ En una alusión directa al trabajo del GHPP, Runge Peña & Muñoz Gaviria (2012) se proponen “volver sobre la diferencia entre pedagogía y educación”, al reconocer que, incluso en el siglo XXI, dicha separación no es del todo clara.

¹⁹ En la perspectiva de Zuluaga et al. (2011) la didáctica es “el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la didáctica a meras fórmulas” (p. 38). En esa misma dirección, y después de realizar un recorrido por el devenir histórico de la categoría, desde el mundo griego (la *Mathesis* pitagórica) hasta siglo XX (currículo y sus derivaciones), pasando por la civilización romana (“pensum”), la Edad Media cristiana (*Didaché/Katechismoi*) y la modernidad, Vasco Uribe et al. (2008) escriben que: “la didáctica piensa y habla sobre el cómo de la enseñanza” (p. 31).

²⁰ Zuluaga y Echeverri (1997) plantean que la enseñanza es “el campo conceptual u operativo donde se concretan los conceptos prácticos del saber pedagógico”. Esto permite entender a la enseñanza como la práctica del saber o el “campo aplicado de la pedagogía” (sin ser todo el campo práctico de ésta) (p. 189). Pero, aclara Martínez Boom (1993), “no por esto la enseñanza es un simple proceso de transmisión o de reproducción”. Ella se distingue de la instrucción, pues mientras una es pensada como “la parte más instrumental de la práctica pedagógica”, la otra se aleja de “una simple operación” (o concepto operativo) y se inserta en un horizonte teórico/práctico (Echeverri & Zuluaga, 1997). En términos aún más precisos, Zuluaga et al. (2011) aclaran que la enseñanza no es un llano procedimiento de transmisión de contenidos o administración de un paquete académico, tampoco un método o simple metódica, menos aún un mero quehacer instruccional. Es “el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética, y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura” (pp. 39-40).

El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica presenta diversas formas u opciones (matices) de conceptualización frente a lo que es la pedagogía. No obstante, lineamientos fundacionales y generales del Grupo, permiten comprender la pedagogía como disciplina, saber y/o discurso; en todo caso, a manera de una reflexión teórica y crítica sobre la educación, o “una positividad que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber” (Martínez Boom, 1993).

2.1.1. La pedagogía: disciplina, saber y discurso²¹

El artículo “Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria”, publicado originalmente en 1988, en la *Revista Educación y Cultura*, y luego compilado en el libro *Pedagogía y Epistemología*, en su primera (2003) y segunda edición (2011), sostiene que:

La Pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura. (Zuluaga et al., 1988, p. 8)
(Zuluaga et al., 2011, p. 36)

En una discusión y trabajo posterior de algunos integrantes del Grupo (Vasco Uribe et al., 2008), se reafirma la consideración de la pedagogía como disciplina (incluso, pero no necesariamente, científica), de carácter histórico-social, y se determinan como sus objetos de estudio, tanto el proceso educativo en general, como la enseñanza en particular. A esta última (la enseñanza) se le reconoce como el objeto mayor o articulador de la pedagogía. Este reconocimiento de la pedagogía como disciplina, según los autores, permite su insubordinación

²¹ Se proponen los tres escenarios de definición o acercamiento conceptual a la pedagogía, sólo como recurso metodológico. Esto no supone, de ninguna manera, un análisis de la “evolución” del pensamiento del Grupo y, menos aún, la evidencia de algún tipo de contradicción teórica. Las variadas conceptualizaciones deben entenderse desde la diversidad misma del GHPP y lo polisémico de la categoría.

de las Ciencias de la Educación²², donde ha cumplido un papel secundario y pasivo, y es vista como una ciencia aplicada, cayendo en la instrumentalización, y en la simple alusión a las técnicas y los métodos de la enseñanza.

Años después, en un trabajo de similar importancia a los referenciados, denominado *Pedagogía e historia*, Zuluaga Garcés (1999) escribe: “Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la pedagogía como saber” (p. 26). Y aclara que, dadas las múltiples dificultades para definir a la pedagogía como ciencia, es necesario pensarla o definirla como saber²³. Pensar la pedagogía como saber, en la dirección señalada, implica entender que el saber es “una noción metodológica” o un elemento indispensable en la constitución de una ciencia, sin que necesariamente llegue a serlo. En un texto anterior (publicado en 1990 y reeditado en 1997) Zuluaga Garcés & Echeverri Sánchez (1997) escriben:

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde lo que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas, buscando particularizar su campo discursivo, hasta aquellos que logran cierta sistematicidad, todavía no ligada a criterios formales. (p. 179)

Esta consideración de los años 90s va ser sostenida y profundizada en el tercer quinquenio del Siglo XXI por, el también integrante del GHPP, Humberto Quiceno (2014),

²² En un trabajo que “intenta cumplir con los objetivos propuestos por el proyecto *El saber pedagógico y las ciencias de la educación*, dirigido por Olga Lucía Zuluaga”, Araceli de Tezanos (2006) se acerca a una conceptualización sobre la pedagogía (la didáctica) y las ciencias de la educación (pensamiento francés), y muestra las potencias de la primera, al tiempo que señala algunos aspectos problemáticos de la segunda. En un horizonte muy similar, Sgró (2011) reflexiona sobre estas categorías, cuestiona la parcelación o fragmentación del objeto de estudio (la educación) hecha por Ciencias de la Educación y propone “un abordaje posible” de ellas desde la teoría crítica de la sociedad.

²³ En una entrevista realizada a la profesora Olga Lucía Zuluaga en el año 2019, ella plantea que, si bien en las primeras décadas de su trabajo se inclinó a definir a la pedagogía como disciplina, hoy considera más adecuada su conceptualización como saber (saber pedagógico) (Martínez Velasco, 2019).

quien afirma: “La pedagogía no es ciencia ni disciplina, es un saber que se reconoce en el saber que los pedagogos históricos han producido, y que abarca muchos dominios, el arte, la ciencia, el amor, la política y la técnica” (p. 40). La función de dicho saber, según el autor, es revelar el quehacer educativo por medio de métodos y medios racionales y lógicos, epistemológicos y sociales (Quiceno Castrillón, 2003, p. 203).

El saber pedagógico se hace consustancial al maestro (sujeto de saber), permitiendo que éste recupere su dignidad y valía, su postura ética, crítica y rebelde frente a la institucionalidad y la simple reproducción del sistema. El saber pedagógico, propio del maestro, posibilita su tránsito de operador (docente) a conceptualizador (intelectual); lo que, además de una postura epistémica es, claramente, una posición política, pues permite “cambiar de estatuto a un sujeto” (Quiceno 2010, citado por Echeverri Álvarez, 2013).

Una tercera perspectiva de análisis del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica permite pensar lo pedagógico como discurso. En la ya citada *Pedagogía e historia* (Zuluaga Garcés, 1999), se presenta la pedagogía a modo de un discurso que permite al maestro ser el portador de un conocimiento específico centrado en las prácticas desarrolladas en el ámbito educativo, así como el espacio teórico que conceptualiza tanto la enseñanza en general, como las diversas relaciones conceptuales y prácticas implicadas en ella.

Esta misma caracterización se infiere del trabajo de Vasco Uribe et al. (2008), que entienden la pedagogía “como práctica discursiva que no quiere dejarse disciplinar por las exigencias académicas y que quiere mantener su apertura a lo filosófico, lo semiótico, lo psicoanalítico, lo ético, lo político, lo social, lo trascendente, en una palabra, a todos los ámbitos de la cultura” (p. 32). Lo anterior implica pensar lo pedagógico como un discurso en torno a la educación y la enseñanza; también, supone comprender que su campo de aplicación es el discurso mismo.

La definición o reivindicación de la pedagogía a manera de disciplina, saber y/o discurso, hecha por los integrantes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, se debe traducir o interpretar como una transgresión epistémica y una postura ética y política; y dicha insumisión o “rebeldía” permite: primero, reafirmar el carácter teórico, reflexivo y crítico de la pedagogía. Esto supone combatir todas aquellas interpretaciones que la reducen a “un simple saber instrumental que establece reglas y procedimientos con los cuales el maestro traduce el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza” (Martínez Boom, 1993). Segundo, cuestionar la educación contemporánea. Lo que se convierte en una crítica mordaz a los “modelos pedagógicos” y las prácticas educativas neoliberales y capitalistas, agenciadas por la institucionalidad, atendiendo los lineamientos y los intereses de los organismos multilaterales y las élites burguesas del mundo. Tercero, redimir el papel del maestro. Ya no más el maestro agente/empleado/funcionario neutro o aliado al sistema. El maestro se reclama intelectual insurrecto, generador de cambios y transformaciones sociales; sentipensador de “la libertad, la verdad y la felicidad”, que ejerce “resistencia hacia las tendencias de la cultura dominante”, de la modernidad occidental (Saénz Obregón, 1997); pedagogo, o lo que es lo mismo, un “filósofo del sufrimiento de aprender, un político de la resistencia y un subversivo de los sistemas de escolarización” (Zambrano Leal, 2009, p. 75).

2.2. Las pedagogías críticas. Una apuesta ética y política por la liberación

“La pedagogía crítica está comprometida con el cuestionamiento del fundamento económico del capitalismo neoliberal como una forma de combatir la desigualdad global”.

Aparici Marino et al. (2018)

Rolando Pinto Contreras encuentra que, junto a la Educación Popular, las pedagogías críticas surgen en América Latina en los albores del Siglo XIX, en el marco de las luchas independentistas y con el trabajo del venezolano Simón Rodríguez. Para el autor, desde aquel tiempo, e incluso antes, han existido posturas o pedagogías críticas impulsadas por educadores

que desarrollan su praxis en los escenarios de lucha y organización popular (Pinto Contreras, 2012, p. 43). En esa dirección, Joe Lyons Kincheloe (en Kincheloe & McLaren, 2008) también afirma que la pedagogía crítica nació en Latinoamérica, concretamente, en el nordeste empobrecido de Brasil y gracias al compromiso de Paulo Freire.

El autor norteamericano considera a la pedagogía crítica un resultado de la fusión o encuentro de tres escenarios: “la ética de la teología de la liberación”, “la teoría crítica de la escuela de Frankfurt” y “los impulsos progresistas en educación”. También, arguye que la pedagogía crítica alcanzó popularidad en América Latina y el mundo en 1967, año de publicación de la *Pedagogía del oprimido* de Freire (traducida al inglés en 1970). Desde ese momento, académicos y académicas del ámbito de la educación como de otras disciplinas, “adaptaron la concepción de Freire de la pedagogía crítica a lo que suele denominarse el contexto del primer mundo” (Kincheloe & McLaren, 2008, p. 30).

En ese horizonte, pensar las pedagogías críticas hoy implica sumergirse en un océano de referentes teórico/conceptuales y en un mar de autoras y autores que, desde hace décadas (tal vez siglos), han procurado cuestionar las prácticas educativas y los constructos pedagógicos alineados a los intereses del capital y la barbarie, de la opresión y la miseria; al tiempo que procuran nuevas realidades, cargadas de utopía y liberación. Acercarse a las pedagogías críticas significa entender la toma de conciencia o concientización, la denuncia y el develamiento; pero también, la resistencia anti-hegemónica y la lucha por una sociedad otra.

Una aproximación conceptual a lo pedagógico crítico, supone un acercamiento a la noción de crítica. Estela Quintar ” (en Guelman et al., 2018) considera que la crítica es un alejamiento o “ruptura con el orden de lo dado”, de lo establecido. Es, según la autora, “la conciencia de la opresión” y “el desenmascaramiento de relaciones sociales de injusticia”. En ese sentido, la crítica se convierte en el “movimiento del pensamiento” de los “pensadores

incómodos” y “el supuesto de toda praxis de transformación” (pp.17-18). En esa misma ruta, Martínez Pineda & Guachetá Gutiérrez, (2020) entienden que:

la crítica es consustancial a tomar posición, tomar conciencia, y a la creación de alternativas para posibilitar transformaciones sociales de beneficio comunitario, principios que demandan procesos de formación y potenciación. [...] Por medio de la crítica el sujeto piensa y decide por sí mismo, interroga y cuestiona los mecanismos de poder y control que invocan una verdad, sus efectos de poder y sus intereses; es el “arte de la inservidumbre voluntaria y el de la indocilidad reflexiva”. (pp. 68-80)

Así las cosas, una definición preliminar de las pedagogías críticas permite decir, con Steinber (en Kincheloe & McLaren, 2008), que son un discurso o “un modo fluido y transgresor de ver el mundo”. También, son entendidas por Lorente (2013) como teorías que analizan, desde una perspectiva crítica, los procesos de enseñanza y las concepciones educativas que los sustentan, al igual que sus contenidos, formas y propósitos. Ortega Valencia (2009), por otro lado, las concibe a modo de un propósito de enseñanza y aprendizaje, de formación ética y política productora de nuevas subjetividades, de otros valores y principios, generando inéditas prácticas sociales (socialización) (p. 28). Otros, prefieren hablar de “un nuevo paradigma epistemológico para la educación”, “que contribuye a resolver sus problemas de identidad y de finalidad” (Pinto Contreras, 2014). O como una respuesta “a varias visiones y corrientes teóricas sobre los aspectos sociales, culturales, políticos y educativos de la escuela, el hombre y la sociedad” (Molina Arboleda, 2011, p. 2).

Aquí, en todo caso, se quieren pensar las pedagogías críticas como apuestas teóricas y propuestas educativas “centradas en la emancipación, es decir, en la liberación de los oprimidos” (Muñoz Gaviria, 2018, p. 46). Al respecto, Guelman et al. (2018) conceptúan que las pedagogías críticas “son comprendidas a la vez como producción de teoría pedagógica que

emana del pensamiento alternativo, crítico, norteamericano y como producción de teoría de carácter emancipador que se despliega a través de procesos de resistencia en Latinoamérica”.

(p. 28) Así, éstas parecen, por un lado, relacionarse con los análisis teóricos y, por otro, con la reflexión sobre las prácticas. Pero, en ambos casos, siempre resaltan el carácter político de la educación y la necesidad de transformar los procesos educativos.

2.2.1. Bases epistemológicas, características y corrientes de las pedagogías críticas

Siguiendo esta línea, se pueden evidenciar tres aspectos generales (sin que sean los únicos) que permiten ampliar un poco la definición (o discusión) de las pedagogías críticas, al menos de las más contemporáneas. Primero, sus bases epistemológicas²⁴, en las que se encuentran, fundamentalmente, la obra de Marx y su perspectiva o teoría crítica de la sociedad capitalista²⁵; el marxismo occidental, sobre todo, los desarrollos de autores a modo de Antonio Gramsci y corrientes como la Escuela de Frankfurt²⁶, la Escuela de Budapest²⁷ y la Escuela estructuralista francesa²⁸; y las perspectivas o estudios poscoloniales o anticoloniales²⁹.

²⁴ Al respecto, ver Santamaría-Rodríguez et al (2019) y Molina Arboleda (2011). Mientras los primeros hacen énfasis en dos grandes presupuestos epistemológicos, la segunda señala seis corrientes o fundamentos teóricos.

²⁵ En algún sentido, lo crítico de las pedagogías críticas deviene de la obra marxiana. Sobre esta consideración, mirar Martínez Pineda & Guachetá Gutiérrez (2020), Guelman et al. (2018) y Feinmann (1999).

²⁶ Sin desconocer los aportes de la segunda (Habermas) y tercera generación (Honneth) de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, se resaltan, sobre todo, los trabajos de los autores de la primera. A saber, Horkheimer, Adorno, Marcuse y otros.

²⁷ Se hace alusión, concretamente, a los trabajos de Lukács, Agnes Heller y István Mészáros. En esta perspectiva crítica, en América Latina son valiosos los desarrollos de Primero Rivas (1999 y 2002) y Primero Rivas & Beuchot (2006) frente a la pedagogía de lo cotidiano.

²⁸ En esta corriente, muy diversa, se puede hablar de autores como Althusser y Foucault.

²⁹ Se resalta, en este escenario y sin desconocer otras corrientes (como las latinoamericanas), las apuestas teóricas que se despliegan desde el Caribe anglófono y francófono, África y Asia (Fanon, Aimé, Said, Spivak, Bhabha, Memmi, etc).

Segundo, sus características más relevantes, entre las que se pueden enunciar, siguiendo a Ramírez Bravo (2008) y López (2011): a). El impulso del pensamiento crítico y la concientización/concienciación/conscientizaçã³⁰ de los individuos y las comunidades frente a sus problemas estructurales. b). La participación social, que supone la ampliación de la democracia, el fortalecimiento del cooperativismo y la búsqueda de aperturas en las estructuras sociales y políticas. c). La comunicación horizontal, que implica siempre una relación dialógica simétrica y recíproca con el Otro(s), donde prevalecen las pretensiones de verdad y validez, sin dar cabida a la violencia. d). La teorización para la acción, que se traduce en el abandono de los soliloquios y las erudiciones abstractas, y el paso a e). “La transformación de la realidad social”, objetivo último de las pedagogías críticas (si lo son realmente) y que conlleva a entender la praxis educativa como un acto ético y político transformador.

Tercero, sus corrientes o escuelas. Autores como Giroux (1985), Hirsch y Rio (2015), Santamaría Rodríguez et al. (2019) y Muñoz Gaviria (2018), permiten señalar la existencia de, al menos, dos grandes expresiones. Por un lado, las pedagogías críticas del norte, donde se encuentran las teorías críticas francesas o de la reproducción y las teorías críticas y poscríticas anglosajonas o del currículo³¹. Unas denuncian las prácticas de poder y el agenciamiento ideológico y funcional de la cultura dominante al interior de la escuela y otras reivindican el papel transformador de la resistencia en las aulas frente a la unidimensionalidad neoliberal capitalista. Por otro lado, las pedagogías críticas del sur o latinoamericanas, cuestionan radicalmente las injusticias, al tiempo que procuran la emancipación/liberación.

³⁰ Sobre la traducción del término y la distinción de las categorías, mirar el trabajo de Donaldo Macedo (2017).

³¹ Autores como Noguera Ramírez (2010 y 2012) y Quiceno (2014) señalan la existencia de tres tradiciones pedagógicas “críticas” modernas o del norte, la francófona (educación), la germánica (formación/*Building*) y la anglosajona (currículo).

En el siguiente numeral (2.3), en todo caso deficitario, el estudio se centra en las Pedagogías Críticas Anglosajonas (o del Norte); concretamente, en cinco nodos o ejes temáticos, en busca de su definición, desarrollo conceptual o visión, sobre lo que es (o debería ser) la pedagogía. Después (en 2.4 y 2.5), la discusión gira en torno a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del sur). Antes de continuar, se quiere señalar que pensar, reflexionar o discutir sobre las pedagogías críticas, sean éstas del Norte o del Sur, debe entenderse como “un ejercicio ético y político que va más allá de la acción instrumental; el tema compromete en el sentir a los sujetos que se ocupan de su práctica” (Muñoz Gaviria, 2018, p. 48).

2.3. Pedagogías Críticas Anglosajonas (o del Norte). De la reproducción capitalista neoliberal a la resistencia, la revolución y la trasgresión política y cultural

“Esta pedagogía desarticula la hegemonía que asegura la reproducción social y cultural desde la resistencia de sus agentes y la realización de sus deseos, anhelos y esperanzas”.

Santamaría-Rodríguez et al. (2019)

Las propuestas pedagógicas críticas anglosajonas, concretamente las de Giroux (1985) y McLaren (2005 [1984]), inician con un análisis y cuestionamiento a otras pedagogías críticas (del norte). Primero, a las teorías de la reproducción (preferentemente francesas) de las décadas de los 60s y 70s, en sus tres modelos: económico-reproductor (Althusser, Baudelot, Establet), cultural-reproductor (Bourdieu, Passeron) y hegemónico-estatal (Gramsci, Poulantzas); y segundo, a las teorías de la resistencia (predominantemente inglesas y norteamericanas) de los 70s y 80s (Bowles, Gintis, Willis, Fine, McRobbie)³².

Frente a las teorías de la reproducción, se rescata y valora el hecho que: “Despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la

³² El trabajo de Hirsch & Rio (2015) propone una revisión y una posible superación de esta lógica binaria o antagonica entre reproducción y resistencia en los escenarios pedagógicos y educativos, desde una perspectiva materialista y recogiendo los aportes de Giroux y McLaren.

racionalidad capitalista”, lo que permitió pensar a la institución escolar como una agencia de “la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo” (Giroux, 1985, p. 37). Dicho sintéticamente, se recoge de esta teoría (o pedagogía) el develamiento y la denuncia de la característica intrínseca o función reproductora de la sociedad predominantemente en la escuela.

Más allá de estos aportes invaluable, las proposiciones de la teoría de la reproducción son rebatibles por su carácter economicista/determinista/pesimista, por invisibilizar las luchas que se tejen al interior mismo de escuela y desconocer otros fenómenos, como los de raza, sexo y cultura. Al respecto, McLaren (2005), escribe:

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación.[...] Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación; esto va en contra de la doctrina sobredeterminista del marxismo ortodoxo, que pretende que las escuelas sólo reproducen las relaciones de clase y adoctrinan pasivamente a los estudiantes para convertirlos en ávidos jóvenes capitalistas. (p. 265)

En esa misma dirección, Giroux (1985) señala que los teóricos de la reproducción quedan anclados a una versión estructural-funcionalista (marxismo ortodoxo), donde la historia se teje “a espaldas” de la sociedad y, por tanto, el sujeto “desaparece”, sin reconocer o dejar abiertos los espacios de resistencia, mediación y autocreación. Resumiendo, tres aspectos determinan el cuestionamiento de los autores a esta teoría: la desaparición del sujeto (estudiante,

maestro, otros), la inacción o ausencia de resistencias y la imposibilidad de cambio o liberación frente a las características represivas y restrictivas de la escuela y la enseñanza.

Con relación a las teorías (o pedagogías) de la resistencia, se resalta el rescate o restauración de “la noción crítica de la intervención” o de una “pedagogía de la posibilidad”. (McLaren, 2005) Esto se traduce en un desafío al orden, en una insubordinación desde la participación activa, las luchas y resistencias en el escenario escolar (relativamente autónomo/independiente, no necesariamente funcional y en ocasiones contrario a la sociedad dominante), lo que convierte a las escuelas en “terrenos de impugnación marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por una resistencia estudiantil moldeada colectivamente” (Giroux, 1985, p. 40).

Después de reconocer que las teorías de la resistencia son un salto cualitativo con relación a la visión de la enseñanza, propia de los modelos de la reproducción, y que constituyen un horizonte válido para pensar una pedagogía radical (y revolucionaria), Giroux se detiene en el análisis de sus insuficiencias o debilidades. Se sintetizan, a continuación, y con el autor, cuatro de ellas.

[Primera] no todo comportamiento de oposición tiene una "significación radical", ni todo comportamiento de oposición es una respuesta clara a la dominación. [...] La lógica de un acto dado de resistencia puede, por un lado, estar ligada a intereses específicos de clase, sexo o raza. Por otro lado, puede expresar momentos represivos inscritos en tal comportamiento por la cultura dominante, más que un mensaje de protesta en contra de su existencia. [Segunda] rara vez toman en cuenta cuestiones de sexo y de raza. [...] La ausencia de las mujeres y los grupos raciales minoritarios en dichos estudios ha dado como resultado una tendencia teórica acrítica a ver románticamente los modos de resistencia incluso cuando contienen puntos de vista

reaccionarios sobre problemas de sexo y de raza. [Tercera] se han centrado principalmente en los actos públicos de los estudiantes de comportamiento rebelde [y] han ignorado formas menos obvias de resistencia y, a menudo, han interpretado erróneamente el valor político de la resistencia abierta. [Cuarta] no han puesto suficiente atención en el hecho de cómo la dominación llega hasta la estructura misma de la personalidad. [...] han mostrado una tendencia lamentable a ignorar el problema de los deseos y las necesidades, en favor de cuestiones que se centran en torno a la ideología y la conciencia. (H. Giroux, 1985)

Giroux y McLaren coinciden al pensar la resistencia y la revolución, en el escenario de la educación, en tres horizontes. La “noción dialéctica de la intervención humana”, permitiendo sacar a los sujetos de la pasividad absoluta frente a la dominación. La negación del poder unidimensional, haciendo posible entenderlo no sólo como dominio, sino también a manera de autonomía y rebeldía, en tanto “viene de todas partes, de arriba y de abajo”. Y, “la esperanza expresa de una transformación radical”; esto es, la confianza en una futura insurrección.

2.3.1. Nodos o ejes temáticos para definir o entender las Pedagogías Críticas anglosajonas (o del Norte).

El análisis sesudo de las teorías (o pedagogías) de la reproducción y la resistencia, hecho por estos pedagogos (Giroux y McLaren), permite avanzar hacia la configuración, de lo que en este trabajo y junto a los desarrollos teóricos de Noguera Ramírez (2010 y 2012) y Santamaría-Rodríguez et al. (2019), se puede denominar: *Pedagogías Críticas Anglosajonas (o del Norte)*. A continuación, para ampliar un poco la discusión sobre ellas, se proponen cinco nodos o ejes temáticos (sin que sean los únicos), en procura de definir las y entenderlas³³.

³³ Para el desarrollo de esta parte se recurre, fundamentalmente (mas no únicamente), a algunos desarrollos teóricos de bell hooks (Estados Unidos), Henry Giroux (Estados Unidos) y Peter McLaren (Canadá). La escogencia o delimitación es, en alguna medida, azarosa y no quiere negar o invisibilizar los inmensos y

Primero, la oposición a la instrumentalización de lo pedagógico o a la concepción de la pedagogía como una técnica o método. Esto es, a la reducción de la pedagogía a mediaciones didácticas o herramientas metodológicas, que la convierten en un vehículo o medio que facilita la reproducción del poder hegemónico y la transmisión acrítica de un determinado contenido, saber, conocimiento, práctica, habilidad. Al respecto, McLaren (2005) escribe: “La pedagogía crítica evita todo enfoque de la pedagogía que la redujera a la enseñanza de habilidades” (p. 74). Mientras Giroux (2013) sostiene: “En oposición a la reducción instrumental de la pedagogía a un método. [...] la pedagogía crítica ilumina las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder” (p. 15).

Segundo, la radical crítica a la pedagogía hegemónica y al carácter ideológico del orden educativo neoliberal capitalista. Para McLaren (1997) la pedagogía crítica, entre otras tareas, cumple el papel de denunciar el carácter reproductor de valores y prácticas elitistas y burguesas de la escuela. Lo que se traduce en el develamiento de los intereses y la manipulación de la educación y en la denuncia de la naturalización de un determinado conocimiento, que se muestra como legítimo, oficial, único, neutral y universal, ocultando su verdadero propósito, que es imponer una visión del mundo y una impar forma de hacer, estar y ser en él.

El discernimiento de Giroux et al. (2022) al respecto, da cuenta de dos operaciones de ocultamiento propios del orden educativo neoliberal. Primero, la presentación del saber o conocimiento (curricular) oficial como verdadero y científico (incuestionable), y no como fruto de la lucha de diferentes y opuestos proyectos educativos y sociales; negando las múltiples reyertas por el poder y el control en el campo pedagógico y educativo. Segundo, el desconocimiento del currículo oculto, de aquello que va mucho más allá de los contenidos

valiosos aportes que se han realizado sobre el tópico por otros autores y autoras (Michael Apple, Joe L. Kincheloe, etc.). El único criterio que se atiende es la gran difusión, estudio y aceptación de las obras de estos tres académicos en nuestro medio (Colombia y América Latina).

establecidos explícitamente e impone significaciones al enseñar “relaciones sociales, ideologías, narrativas de sí, de los otros y del mundo” (pp. 26-27).

Tercero, la reivindicación de la democracia, de una que sea radical e, incluso, revolucionaria y socialista. Según el horizonte de hooks (2022), tanto la enseñanza como la pedagogía crítica deben partir de la máxima de John Dewey: “La democracia tiene que nacer de nuevo en cada generación, y la educación es su partera”. Al respecto, Giroux (1997) sostiene que la consolidación de una sociedad auténticamente democrática, pasa por la instauración de una pedagogía crítica, entendida a modo de una intervención significativa que permita reformar las situaciones materiales y las condiciones ideológicas de la sociedad. Para el autor, la democracia verdadera, propiciada por la pedagogía crítica, no puede ser otra que la “democracia radical”³⁴ (Giroux, 1997 y 2003).

En la forma en que él [Giroux] utiliza la expresión, democracia radical implica el esfuerzo por ampliar las posibilidades de la justicia social, la libertad y las relaciones sociales igualitarias en los ámbitos educativo, económico, político y cultural que sitúan a hombres, mujeres y niños en la vida cotidiana. (Joe L. Kincheloe, Peter McLaren y Shirley R. Steinberg, en Giroux, 2003, p. 12)

En una perspectiva teórica similar, McLaren señala las restricciones de la democracia capitalista o de “baja intensidad” y los peligros del desplazamiento del neoliberalismo hacia la “lógica del fascismo” (McLaren, 1997 y 2012). Así, propone una relación indisoluble entre su pedagogía crítica revolucionaria o de la revolución y la consolidación de una “democracia de alta intensidad” o socialista. Según este autor, “la pedagogía crítica tiene implicaciones que

³⁴ En otros escenarios, además de la “democracia radical”, el autor emplea expresiones como “democracia en rebelión”, “democracia insurrecta” (Giroux, 2013), “democracia socialista crítica” (Giroux, 1997) y “democracia militante socialista” (Giroux et al., 2021).

apuntan a repensar y recrear la democracia a través del desarrollo de un concepto colectivo o comunal de derechos y de responsabilidades” (McLaren, 2001, p. 252).

Cuarto, la consideración de la cultura como un campo de diferenciación social y de lucha. Lo que convierte a la pedagogía crítica anglosajona (al menos en los desarrollos contemporáneos), primero, en un fuerte cuestionamiento al multiculturalismo ornamental y funcional o la “inclusión simbólica instrumental” (hooks, 2020), que más que combatir la totalidad histórico-estructural o “el sistema mundial europeo moderno/colonial capitalista/patriarcal” (McLaren, 2012, p. 94), perpetúa el orden injusto del modelo económico imperante. Y, segundo, en un aporte significativo a los procesos de descolonización.

Sobre este punto en particular, Giroux apuesta por “una pedagogía de la política de la diferencia” (Giroux & Flecha, 1994), la “necesidad de los estudios culturales” (Giroux, 1997), el “multiculturalismo insurgente” (Giroux, 2003) y la “oposición cultural” (Giroux et al., 2021). Mientras tanto, McLaren (2012), superando su “multiculturalismo crítico” de los noventa (Steinberg, 1992), le apuesta a una pedagogía que vaya “más allá del modo Occidental/Euro/EEUUCéntrico de conocer el mundo” y reivindique las “maneras alternativas y opositoras de pensar sobre y actuar hacia/en contra del imperialismo del capital neoliberal de libre mercado”. De esta manera, considera de vital importancia recoger la voz y los imaginarios colectivos de los silenciados y marginados, generando así, resistencias a las “epistemologías del imperio y las prácticas destructivas y genocidas de los regímenes imperiales occidentales” (p. 134).

En una dirección similar, y ante la preeminencia o mantenimiento en la escuela (y la sociedad) de múltiples sistemas de dominación, tales como el racismo, el machismo, el sexismo, el patriarcado, el aislacionismo, la xenofobia, la explotación de clases, el colonialismo, el

“nacionalismo estrecho”, bell hooks³⁵ (2021) hace un llamado a “enseñar en un mundo multicultural” en procura de una “revolución de valores que nos permitiría vivir de otro modo”, “desaprender el colonialismo, retirar el racismo y el sexismo” (p. 41-45), y reconocer la diversidad cultural. Para la autora norteamericana, “la mentalidad colonizadora nos bombardea a diario” y no sólo moldea “conciencias y actos, sino que también recompensa materialmente la sumisión y la conformidad”. En ese sentido, hace un llamado a “mantenernos siempre comprometidos con nuevas maneras de pensar y de ser. Debemos mantenernos alerta de forma crítica” (p. 41).

Quinto, la resistencia y la lucha por la liberación frente a la opresión y la dominación. Este último nodo, sin duda, es el que mejor permite definir o entender las Pedagogías Críticas Anglosajonas (o del Norte). Así, por ejemplo, desde una pedagogía del compromiso (comprometida) y transformadora, feminista y radical, holística³⁶ y progresista, antirracista y anticolonial, hooks (2021) hace un llamado a *Enseñar a transgredir*, a comprender *La educación como práctica de libertad*. Para la autora, la “pedagogía crítica abarca todas las áreas de estudio cuyo objetivo es corregir los sesgos que han marcado la manera de enseñar y aprender en nuestra sociedad” (hooks, 2022, p. 37). En ese sentido, esta pedagogía debe traducirse en una oposición a cualquier “sistema de dominación” y en la posibilidad de las y los profesores para “hacer de sus prácticas docentes un lugar de resistencia” (hooks, 2021, p. 35), que “busca transformar las conciencias” (p. 186) en procura de la “liberación colectiva”. En *Enseñar pensamiento crítico*, una de sus últimas obras, bell hooks señala:

³⁵ Se mantiene la escritura original del nombre, incluso en las citas, dado que Gloria Jean Watkins emplea el seudónimo bell hooks en minúsculas, como acto de transgresión y resistencia.

³⁶ La noción de lo holístico o de lo humano como totalidad (mente, cuerpo y espíritu), es retomada por la autora de la obra del monje budista vietnamita Thich Nhat Hanh. Algunos libros del autor citados por la pedagoga y traducidos al español son: *El corazón de las enseñanzas de Buda: el arte de transformar el sufrimiento en paz, alegría y liberación*, *El monje: una historia de amor verdadero*, *El arte del poder: el secreto de la felicidad y la vida plena* y *La paz está en tu interior: prácticas diarias de mindfulness*.

La pedagogía del compromiso es una estrategia de enseñanza que tiene como objetivo que los estudiantes recuperen las ganas de pensar, así como su voluntad de alcanzar una autorrealización total. El objetivo principal de la pedagogía del compromiso es lograr que los estudiantes puedan pensar críticamente. (hooks, 2022, p. 18)

En este mismo marco, Giroux considera a la pedagogía crítica un signo de “resistencia y esperanza educada” (Giroux, 2013); una “pedagogía de ruptura y posibilidad” que desafía las estructuras de dominación y asume un compromiso ético y político colectivo por un futuro distinto (Giroux et al., 2022). La pedagogía crítica, sostiene el autor, debe contribuir “a hacer menos aceptable la desesperanza al promover la promesa de una adquisición progresiva de conocimiento que desemboque en la emancipación de grupos sometidos a través de una transformación de las relaciones asimétricas de poder” (Giroux, 1997, p. 217). Después, advierte (Giroux et al., 2021) que para la pedagogía crítica todo acto educativo es una intervención ética y política, encaminada a generar condiciones reales de transformación en los escenarios individual y social.

Finalmente, McLaren (2012) propone una *Pedagogía crítica revolucionaria*, anticapitalista y descolonizadora, con énfasis en la lucha de clases. Dicha pedagogía, que, según el pedagogo canadiense, debe entenderse a partir de un imaginario socialista, también parte de la comprensión de la educación como una posición y acción política rebelde, un espacio donde el estudiantado imagina un mundo diferente, ajeno a la “ley capitalista del valor” (p. 45). Esta resignificación de la pedagogía crítica, ahora subversiva, “alude a tomar parte activa en una revolución social total, una en la que la acción y el conocimiento están fundidas indeleblemente” (p. 34).

En esta misma dirección, pero en un texto distinto, el autor (McLaren, 2001) plantea que “la pedagogía crítica rompe o desestabiliza los imperativos ideológicos dominantes de una

sociedad blanca, patriarcal y capitalista por medio de estrategias de desmistificación y de descolonización (p. 147). Dicha ruptura supone, de ser necesario, acciones extraordinarias o bélicas. El pedagogo revolucionario no tiene en sus prioridades el uso de la violencia, pero no descarta, completamente, la resistencia o lucha armada.

Después de ceder la palabra y reivindicar la voz de los Otros (bell hooks, Henry Giroux y Peter McLaren), se puede intentar definir a las Pedagogías Críticas Anglosajonas (o del Norte) como un ejercicio teórico opuesto a la instrumentalización de lo pedagógico, y crítico del orden educativo hegemónico, que reivindica la democracia (radical, revolucionaria y socialista), al tiempo que procura la resistencia y la liberación; esto es, la revolución y la trasgresión política y cultural, frente al capitalismo neoliberal y los escenarios de opresión y dominación relacionados con la clase, el género, la raza, la sexualidad, etc.³⁷.

2.4. Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur). De lo teórico crítico a las prácticas contrahegemónicas

“Debemos intentar indagar en la tradición crítica de nuestro pensamiento pedagógico, para visibilizar experiencias educativas transformadoras, para desempolvar autores/as y textos marginados del campo pedagógico y para intentar reconstruir una historia pedagógica coherente con proyectos sociales de carácter contra-hegemónico”.

Cabaluz Ducasse (2015)

La perspectiva teórica desarrollada hasta ahora, ha procurado mostrar que lo pedagógico, intrínsecamente, supone la crítica (lo que no implica negar la existencia de pedagogías hegemónicas o “no críticas”). También, se ha considerado, con Pinto Contreras (2012) y Kincheloe (Kincheloe & McLaren, 2008), que las pedagogías críticas son, en sí mismas, latinoamericanas. En ese orden de ideas, en este apartado se pretende dar cuenta de

³⁷ Algunas críticas importantes a las Pedagogías Anglosajonas (o del Norte), hechas desde el Sur, se encuentran en Margarita Sgró (2001) (desde una perspectiva dusseliana), Marco Raúl Mejía Jiménez (2011) e Inés Cappellacci, Anahí Guelman, Claudia Loyola, María Mercedes Palumbo, Shirley Said, Laura Tarrio (en Guelman, Cabaluz, et al., 2018).

algunas conceptualizaciones, teorizaciones o definiciones, desarrolladas en los últimos años (2012-2022), de lo que se conoce como Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)³⁸.

Inicialmente, se puede decir que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) son, por un lado, aquellas apuestas académicas o constructos teórico-conceptuales (epistémicos, éticos, políticos, pedagógicos) cismáticos y emancipatorios que recogen, sistematizan, reivindican y resignifican el pensamiento pedagógico crítico desarrollado a lo largo de la historia en “Nuestra América”. Por otro, los saberes y discursos que surgen de las prácticas educativas disidentes y contrahegemónicas, presentes en las “escuelas” (públicas o privadas, básicas o superiores), propias de las experiencias comunitarias (las de los pueblos étnicos, por ejemplo) y/o desarrolladas en el seno de los movimientos y las organizaciones sociales y populares de Latinoamérica. Ejemplo de ello, en una o en las dos direcciones, son los trabajos de Adriana Puiggrós (2005, 2016), Rolando Pinto (2008, 2012, 2014, 2021), Marco Raúl Mejía Jiménez (2011, 2018, 2020), Fabián Cabaluz Ducasse (2015, 2022), Catherine Walsh (2013, 2017), Anahí Guelman (Guelman, Palumbo, et al., 2018, Guelman, Cabaluz, et al., 2018), Patricia Medina Melgarejo (2015, 2019), Colectivo Diatriba (2011, 2012, 2013, 2015), entre muchos, muchos más³⁹.

En el marco de esta sugerencia preliminar de definición de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) y, con la intención de ampliar el estudio y abrir nuevos debates

³⁸ Se entiende que hablar de Pedagogías Críticas del Sur supone una apertura geográfica o territorial, pero también académica e investigativa, más amplia. Aquí, la discusión se centrará en Latinoamérica (como parte de ese Sur global) y se emplea la expresión: *o del Sur*, por tres razones. Primero, para reivindicar la apuesta epistémica, ética y política que ello supone. Segundo, para dar apertura al debate frente a la transmodernidad y una posible pedagogía transmoderna (temas que se abordarán más adelante). Y tercero, para recoger ciertas apuestas pedagógicas latinoamericanas que se inscriben directamente en dicho horizonte, como la de Mejía Jiménez (2011).

³⁹ En este punto específico, la indagación se centra en los referentes y obras señaladas, dado que se escribieron o editaron en la franja de tiempo establecida en el proyecto (2012-2022) y abordan directamente y en algunos casos, literalmente, la categoría tratada (Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)).

sobre ellas; a continuación, se proponen tres escenarios u horizontes de discusión: su posible origen y desarrollo histórico, algunos de sus atributos o nodos descriptivos, y ciertas conceptualizaciones o teorizaciones.

2.4.1. Origen y desarrollo histórico de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)

Aquí, se considera oportuno pensar el origen de las *Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)* en la obra de Simón Rodríguez (2016)⁴⁰; es decir, en el nacimiento mismo del siglo XIX⁴¹. En dicha génesis, se coincide con la perspectiva teórica del maestro Mejía Jiménez que habla del “camino trazado”, el “tronco básico que abre” y el “aporte propio”, específicamente latinoamericano y con horizontes de transformación, aportado por Simón Rodríguez (2011, p. 8). También, se retoma la palabra de Adriana Puiggrós (2005), quien invita a realizar una recuperación y reivindicación de la figura de Simón Rodríguez, en la tarea de conformar o configurar a Nuestra América “como sujeto pedagógico” y, con ello, procurar la reconstrucción de “la pedagogía iberoamericana” (p. 99).

Atendiendo este posible origen y junto a las investigaciones de Cabaluz Ducasse (2015, 2022), Puiggrós (2005, 2016), Pinto Contreras (2008, 2014) y Mejía Jiménez (2011, 2020), se propone estudiar el desarrollo histórico de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) desde cuatro grandes momentos. Uno inicial, que abarca todo el siglo XIX, asociado a las luchas de independencia en América Latina, desde Haití (1 de enero de 1804) hasta Cuba (10 de diciembre de 1898), y en el que sobresalen los nombres de Simón Rodríguez y José Martí. En

⁴⁰ Esto no supone negar otras posibilidades, al contrario, es una invitación a profundizar en la búsqueda de referentes anteriores; sobre todo, en teorizaciones pedagógicas y prácticas educativas propias de las luchas de resistencia (indígena, afro, etc.) en la colonia, la conquista e incluso, en lo prehispánico. Esta investigación no tiene ese alcance o propósito.

⁴¹ Uno de los primeros textos escritos por el venezolano es: *Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella*, que data del 19 de mayo de 1794.

este escenario, lo pedagógico crítico se asocia a la reivindicación de lo propio, de “Nuestra América”, de la originalidad latinoamericana, lo que se puede traducir en una afrenta al eurocentrismo característico de las élites criollas emancipadas.

Un segundo momento se presenta en las primeras seis décadas del siglo XX; esto es, de 1900 a 1960 (incluida parte de ella). En ese periodo confluyen varias expresiones pedagógicas críticas, entre las que se destacan: a). Las asociadas al movimiento obrero-sindical (creación de Universidades Populares) y estudiantil (reformas universitarias de 1918), al socialismo (marxismo y III Internacional), al anarquismo y otras tendencias de izquierda y democrático-religiosas de base (como el movimiento Fe y Alegría). b). Las vinculadas a los nacionalismos populares y estatistas, anclados en posturas políticas progresistas e, incluso, revolucionarias. c). Las que reivindican lo comunitario y las cosmogonías de los pueblos originarios (las escuelas indígenas del Ecuador y la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia son ejemplos), siempre vinculados a la transformación social.

El tercer momento, tal vez el más conocido y estudiado, se desarrolla en las tres últimas décadas del siglo XX y algunos escenarios se mantienen aún hoy. Se expresan aquí los sentidos pedagógicos asociados al auge del movimiento estudiantil y a las luchas en contra de las dictaduras y en pro de la restauración de la democracia (sobre todo en el cono sur). En este periodo prevalece la figura de Paulo Freire y su trabajo relacionado con la Educación Popular y las pedagogías liberadoras (la *Pedagogía del oprimido* ve la luz en 1967); donde confluyen la Teología de la Liberación y la Filosofía de la Liberación, las Teorías de la dependencia y oposición directa a las lógicas neocoloniales, imperialistas y capitalistas.

El cuarto momento surge en las postrimerías del siglo pasado y presenta un gran apogeo en lo corrido del siglo XXI. En este contexto, lo pedagógico crítico latinoamericano se asocia a las demandas o reivindicaciones de los NMS (Nuevos Movimientos Sociales) (Flórez Flórez,

2014), a las luchas por el reconocimiento y a las reclamaciones relacionadas con el género (Pedagogías feministas), la orientación sexual (Pedagogías no sexistas), a la raza, entre otros. Aquí se destacan, considerablemente, las apuestas pedagógicas de(s)coloniales/descolonizadoras e interculturales; entre otras, las de Catherine Walsh (2013, 2017), Palermo (2014), Guelman, Palumbo, et al. (2018) y Pinto Contreras (2021).

2.4.2. Algunos nodos descriptivos de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)

Muchas son las características que se encuentran asociadas a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) y variadas las investigaciones y autores que abordan o dan cuenta, directa o indirectamente, de esos rasgos. De ese amplio escenario, se proponen, a modo de síntesis y para la discusión, ampliación y corrección futuras, los siguientes seis atributos generales o nodos descriptivos de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur).

Primero, la apuesta por la concienciación o concientización (y la consecuente autonomía y autodeterminación). Esto supone entender la educación como una acción ética y política, que debe conducir a la toma de conciencia⁴² de los sistemas de opresión y de las condiciones para su superación. Oscar Jara Holliday (Guelman, Cabaluz, et al., 2018) considera que la “concientización” encuentra una notoria difusión en el campo pedagógico con la obra de Freire y sostiene que con ella se busca “evitar el actuar espontaneísta y romper con la manipulación ideológica dominante sobre los sectores populares, causantes de una conciencia ingenua, intransitiva, fatalista o resignada” (p. 248). Así mismo, Martínez Pineda & Guachetá Gutiérrez

⁴² Inicialmente, la concientización, propuesta por las Pedagogías Críticas y desarrollada por la Educación Popular, se vinculó a la “conciencia de clase”. Hoy, el término debe asociarse a otros escenarios de conciencia relacionados a los diversos ejercicios de victimización y resistencia.

(2020) plantean que la concientización es un “método pedagógico de liberación” y “exige una desmitificación total de toda ideología y de las creencias que subyugan a los sujetos” (p. 192).

Segundo, la relación y valoración del contexto (el ser situado) y los saberes otros (subalternizados y ninguneados). Sobre este aspecto, Pinto Contreras (2012), plantea que las pedagogías críticas son un llamado a situarse “antropológicamente en nuestras realidades contextuales” (p. 44). Más tarde, el mismo autor (Pinto Contreras, 2021), sostiene que las pedagogías emancipadoras, transformadoras y críticas de Latinoamérica, pasan por la recuperación de la polisemia de prácticas, visiones y cosmovisiones populares. Por su parte, Cabaluz Ducasse (2015) encuentra en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas un “nudo constitutivo” relacionado con la asignación de una incuestionable importancia a “lo propio, lo local, lo situado, lo territorializado”. Según el autor, estas pedagogías le apuestan a la superación de la heteronomía o “pensar dependiente”, a partir de un ser, hacer y pensar “histórico y geográfico”, reivindicativo de lo propio, de aquello que la racionalidad occidental moderna y eurocéntrica ha ocultado y marginado (p. 42). Desde Colombia, Mejía Jiménez (2011) arguye que las escuelas sin contexto son inexistentes, pues la pertinencia de lo pedagógico supone su encuentro con el territorio, sus prácticas y saberes.

Tercero, el encuentro con la Educación Popular. La distinción entre uno y otro escenario es clara. Antes se ha escrito que lo pedagógico se asocia a lo teórico y lo educativo remite a la práctica⁴³. Además, es cotidiana (y en muchos sentidos, válida) la vinculación de la Pedagogía Crítica a los espacios escolares institucionales o formales, al quehacer disruptivo del maestro en las aulas; y, la Educación Popular al trabajo formativo en las comunidades, a la informalidad del sector rural, del barrio empobrecido, de la organización social, de la calle.

⁴³ Un peligro de esta “oposición” es convertir lo pedagógico crítico en una llana y fría teorización y lo educativo popular en un activismo ciego.

Allende de las disyuntivas, en este escenario de reflexión, se arguye que estas dos hijas de Nuestra América, la Pedagogía Crítica Latinoamericana y la Educación Popular, se cruzan, en ocasiones aúnan esfuerzos y caminan juntas en un sendero utópico y libertario (se funden en “pedagogía popular”). Así, lo evidencian las *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)* del maestro Mejía Jiménez (2011), en el que se busca y se construye la concepción pedagógica crítica y liberadora de la Educación Popular. O el esfuerzo de muchas mujeres y hombres (Guelman, Cabaluz, et al., 2018) que permitió la germinación de *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*, donde, a partir de diversos territorios y después de analizar los debates y tensiones históricas y epistemológicas entre una y otra, se preguntan por lo pedagógico crítico de la Educación Popular. Mientras reafirman el carácter práctico de la Educación Popular, encuentran en las Pedagogías Críticas su marco de comprensión teórica, sin quedar agotadas en ella. De esta manera, la Educación Popular se interpreta como una praxis, tal vez la más importante, de las Pedagogías Críticas.

Cuarto, la postura anti-hegemónica y de resistencia frente al capital y las prácticas euro-anglocéntricas y coloniales. Para el educador popular y profesor chileno Fabián Cabaluz, este rasgo es primordial. Según él, el primer nudo constitutivo o el elemento más dicente de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas es su carácter contrahegemónico. Lo primero que se evidencia en éstas es su oposición, tanto teórica como práctica, a las diversas expresiones de dominación, propias de las “sociedades capitalistas, patriarcales, racistas”, argumenta (Cabaluz Ducasse, 2015, p. 40).

Efectivamente, nacidas en la periferia explotada y vilipendiada, originarías del sur global saqueado y colonizado (y recolonizado), y prorrumpidas en el seno del capitalismo dependiente y servil, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) salen de la opacidad y, como fantasmas, recorren el Abya Yala para convertirse en una barrera más ante la barbarie.

Para Mejía Jiménez (2011), las pedagogías críticas se constituyen teniendo como base la resistencia y, en su desarrollo, se convierten en discursos, estrategias teóricas y mediaciones prácticas, empleadas por los sujetos (individuales y colectivos) subalternizados (explotados o excluidos) para enfrentar el poder, el control y la dominación.

Quinto, el reconocimiento y la apertura al Otro (la alteridad radical) y la cimentación de prácticas educativas y pedagógicas interculturales, decoloniales y transmodernas. Ante un sistema educativo hegemónico, reproductor de la totalidad dominante y opresiva, que cosifica y explota, mientras niega y ningunea al Otro (el ser humano, el pueblo, el continente, el Sur), las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur), en tanto procuran la toma de conciencia del sufrimiento y la injusticia (material y cultural), al tiempo que valoran el contexto y potencian los saberes locales, populares y ancestrales, reconocen y afirman al Otro negado en su alteridad y suponen la recuperación de la exterioridad o cara oculta de la modernidad, desde un horizonte decolonial e intercultural crítico.

Una pedagogía decolonial representa el sentir del otro que se manifiesta diferente y como tal exige sea reconocido, incluido, escuchado y valorado, este sujeto otro; es el indígena, el campesino, el afrodescendiente y aquel que ha sido invisibilizado por la praxis de la colonialidad del saber y poder. Por lo que se busca, es un contexto educativo intersubjetivo e intercultural capaz de garantizar un verdadero diálogo de saber, inter y transdisciplinario que reconozca las diversas experiencias, cosmovisiones e ideologías de todos por igual. (Méndez-Reyes, 2021, p. 98)

Sexto, las luchas por la transformación social y la liberación/emancipación. Indiscutiblemente, y se debe ser enfático en ello, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) son libertarias, o no son. Y lo son efectivamente. Para la muestra, los siguientes botones. 1. El trabajo curricular crítico de Pinto Contreras, que siempre hace énfasis en “El

paradigma crítico transformador de la educación” (2012), en una “pedagogía crítica emancipadora y transformadora latinoamericana” (2021) o en la *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina* (2022). 2. La Pedagogía Popular de Mejía Jiménez y su histórico llamado a las “Pedagogías liberadoras y de la transformación social” (2011) y a la relación *Pedagogía y transformación social* (2018) o *Acción social colectiva y pedagogía* (2019), que permiten pensar que “la utopía es ser de otra manera sin miedo”. 3. La apuesta política y pedagógica de Cabaluz Ducasse, próxima a la Filosofía de la Liberación y al marxismo latinoamericano. Ahí, se reivindica una “Praxis Pedagógica de Liberación” (2013). También, se considera a la pedagogía un campo de disputas y un territorio de luchas, anclado a proyectos liberadores (2015) o emancipatorios, que permitan una “educación más allá del capital” y cercana al socialismo (2022).

Otras investigaciones también relacionan las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) a las luchas por la liberación. Entre éstas, están las que convocan a *Educar para la emancipación* (Martínez Pineda & Guachetá Gutiérrez, 2020); las que relacionan lo pedagógico a lo decolonial y a las *Prácticas insurgentes* (Catherine Walsh, 2013, 2017), las que miran en la pedagogía la posibilidad del compromiso y la *militancia* (Colectivo Diatriba, 2011, 2012, 2013, 2015), las que reivindican las *educaciones otras* y a las *Pedagogías insumisas* (Medina Melgarejo, 2015, Colectivo Pedagogías Decolonizantes, 2021), y muchas más⁴⁴.

2.4.3. Conceptualizaciones o teorizaciones en torno a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur)

A continuación, se propone un conjunto de citas textuales de varios autores (ya referidos) que dan cuenta de diversas conceptualizaciones o teorizaciones alrededor de las

⁴⁴ La discusión frente a algunas de estas Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) se ampliará más adelante (numeral 1.5. Algunas Pedagogías Críticas de Nuestra América).

Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) en los últimos años (2012-2022). Con ello, se intenta evidenciar el carácter variopinto y polisémico de la categoría, al tiempo que se abre un horizonte de discusiones y ampliaciones futuras, al entender que este es un camino que se hace al andar.

Marco Raúl Mejía Jiménez (2011)⁴⁵ define claramente a la pedagogía como “la reflexión del hecho educativo” (p. 56). Al mismo tiempo, vincula las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (para él, Pedagogías Críticas desde Sur⁴⁶), a la Educación Popular y a “una nueva base teórica y política” (p. 160), lo que las dota de una condición especial, muy cercana a la praxis de los diferentes actores, movimientos y contextos (p. 107). El maestro colombiano también arguye que las Pedagogías Críticas del Sur están fundadas “en el diálogo de saberes y la negociación cultural” (p. 16), negando la neutralidad del acto educativo y resaltando las orientaciones políticas, explícitas o implícitas, en él. Todo esto, convierte a las pedagogías en un proyecto político-cultural, encargado de visibilizar la existencia de saberes y conocimientos otros, ajenos y distantes del llamado “conocimiento universal” (p. 29). Finalmente, el autor define a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas como “un campo de contradicción, lucha y resistencia a las formas de control que ha tomado el poder en lo educativo y lo pedagógico” (p. 112), donde más que el esfuerzo individual del maestro, se requiere la consolidación y el trabajo de colectivos y movimientos. En esa dirección de la acción colectiva, el educador popular escribe que la Pedagogía Crítica Latinoamericana:

rompe la opresión e intenta colocar horizontes de transformación y modificación con implicaciones en la vida del individuo, en los procesos institucionales en que está

⁴⁵ Esta edición se sale de las fechas establecidas, pero el texto ha sido editado y reeditado en varias ocasiones entre el 2012 y el 2022.

⁴⁶ Mejía Jiménez (2011) no emplea propiamente la categoría Pedagogías Críticas Latinoamericanas, para referirse a las pedagogías de Nuestra América prefiere el término Pedagogías Críticas desde Sur. Sus desarrollos teórico conceptuales motivaron la inclusión de: (*o del Sur*), en este trabajo.

implicado, en la participación en lo público y en la construcción de los movimientos sociales para que esto sea posible y a través de ello, hacer presente una democracia que hace real las ideas de igualdad, fraternidad y solidaridad, sin explotación. (p. 109)

El chileno Rolando Pinto Contreras define a la Pedagogía Crítica Latinoamericana⁴⁷ como “alteridad total frente a otras totalidades educativas, generadas en Europa, Norteamérica o donde sea”- (2012, p. 44) En ese horizonte, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se convierten en un nuevo “paradigma epistemológico para la educación” (2014, p. XXII); más aún, en una “potenciación epistemológica y antropológica de una educación como práctica de la libertad” (2012, p. 44). Para el autor, la Pedagogía Crítica Latinoamericana debe entenderse en dos direcciones, una teórica y otra práctica o metodológica.

Primero, la Pedagogía Crítica Latinoamericana es “un paradigma revolucionario, que desarrolla conciencia ciudadana crítica/transformativa, en cualquier ámbito o modalidad que adopte la formación” (Pinto Contreras, 2014, p. 20). Es decir, es un modelo teórico y formativo enfocado en contribuir a solucionar los problemas de “identidad y finalidad de la educación”, haciendo posible en los educandos la autonomía, la toma de conciencia y transformación de la exclusión y opresión capitalistas (p. 22).

Segundo, la Pedagogía Crítica Latinoamericana se entiende a modo de una metodología o práctica intercultural, participativa y socio-constructivista. De esta manera, la pedagogía se convierte en un “hacer pedagógico” en procura de la formación integral (Pinto Contreras 2022, p. 22). Para el maestro chileno, la Pedagogía Crítica Latinoamericana no puede ser más un simple “discurso desprovisto de acción y compromiso liberador”. Las acciones opresivas y

⁴⁷ Rolando Pinto (2012, 2014, 2021, 2022) habla de Pedagogía Crítica Latinoamericana, en singular. También emplea expresiones como: “Pedagogía Crítica de corte Latinoamericano”, “pedagogía crítica popular latinoamericana” o “Pedagogía Crítica Emancipadora Latinoamericana”.

represivas concretas, presentes en los escenarios escolares y sociales, requieren de un análisis teórico, pero, sobre todo, de quehaceres específicos (p. 30).

Fabián Cabaluz Ducasse (2015), en su *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*⁴⁸, propone una aproximación a estas pedagogías desde dos ejes: los presupuestos y procesos relevantes y los nudos constitutivos. Es ese marco, se acentúa la relación de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas con los proyectos históricos (culturales, políticos y económicos) y su enraizamiento en la construcción de movimientos sociales y populares (de liberación); al tiempo que se señala su carácter contrahegemónico (sustentado en la autoeducación popular, la concienciación y la omnilateralidad), su postura territorializada y territorializadora (lo situado y contextual), su opción ética y política por el Otro y su apuesta por la praxis. El autor también presenta ocho “elementos estructurales” de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur):

1. La naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical;
2. La identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende, la educación entendida como proceso de concienciación;
3. La necesidad de constituir espacios de autoeducación popular, con y desde los/as oprimidos/as y explotados/as;
4. La praxis dialógica como reconocimiento genuino –no instrumental ni formal– de los saberes populares subalternizados, de los/as Otros/as en tanto Otros/as;
5. La convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación; y
6. El

⁴⁸ El autor (Cabaluz Ducasse, 2013, 2015, 2022) emplea el término Pedagogías Críticas Latinoamericanas, en plural. Su obra, junto a la de Enrique Dussel, son la fuente de inspiración de esta investigación.

reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía. (p. 34)

En un texto posterior (Cabaluz Ducasse, 2022), se establecen puntos de convergencia entre el marxismo latinoamericano y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur). Después de un amplio, variado y valioso recorrido ensayístico, se advierte que:

En síntesis, las pedagogías críticas latinoamericanas se encuentran directamente vinculadas con la praxis de liberación, con la crítica radical al orden hegemónico (capitalista, colonial, patriarcal y racista) y la urgencia de su ruptura y superación; y con la construcción de un nuevo orden social e histórico centrado en la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana, comunitaria y planetaria. (p. 285)

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI (Guelman, Cabaluz, et al., 2018), es una tarea u obra colectiva de educadoras y educadores, de investigadoras e investigadores de varios países de América Latina y el caribe (Brasil, Chile, Argentina, Colombia, México, Bolivia, Costa Rica y El salvador). En él se encuentra una rica conceptualización frente a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas⁴⁹. Aquí, y para cerrar este numeral, se recogen (después de emprender una lectura secuencial del texto) y presentan algunas de ellas.

Beatríz Areyuna, Fabián Cabaluz y Felipe Zurita (Chile) consideran a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) como “un acto político” y de servicio a los históricamente excluidos, económicamente negados y/o culturalmente invisibilizados. También es, según éstos, “una opción consciente y determinada” por transformar la educación y articular los

⁴⁹ En el texto referenciado, además de encontrarse alusiones directas a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, se evidencian otras formas de nombrarlas, tales como: “Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe”, “Pedagogía Crítica en Nuestra América” y “Pedagogía generada en América del sur”.

propósitos de la escuela a los intereses históricos del pueblo. Finalmente, estas pedagogías son interpretadas como idearios de emancipación y corrientes epistémicas otras (pp. 74-76).

Jonathan Piedrahita, Yicel Giraldo, Cindy Guzmán, Yolanda Pino, Andrés Castaño, Mónica Salazar, Héctor Fabio Ospina (Colombia) consideran a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) como una respuesta y una declaración de resistencia frente a las influencias de poder y dominación de los modelos políticos y económicos que intentan imponer sus ideologías en la escuela. Éstas son un análisis crítico de los procesos de educación, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, con el propósito de identificar nuevas y más efectivas opciones para la transformación social, involucrando a los actores educativos en sus propios contextos (pp. 101-102).

Para Piedad Ortega Valencia (Colombia), las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) representan un “campo interdisciplinario” y un conjunto de perspectivas críticas, que reconocen el carácter ético y político de la educación. Las concibe como una forma de indignación, compromiso, afirmación y resistencia, que permite la cohesión social y la unidad organizativa de las víctimas. Asimismo, las considera “una praxis” a favor de la justicia social. Esto implica la capacidad de identificar y denunciar las desigualdades educativas, pero también culturales, económicas y políticas, al tiempo que “se compromete con la potenciación de sujetos en y desde la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios” (pp. 127-134).

Alfredo Manuel Ghiso (Argentina-Colombia) ve en la pedagogía, esencialmente, una reflexión sobre la práctica educativa contextual. Así, introduce la discusión sobre una “pedagogía del sentipensamiento” (p. 213); es decir, una pedagogía “otra”, surgida en América del Sur. De la obra del autor, se infiere que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) son

una propuesta orientada al otro que irrumpe frente a mí, y es allí cuando nace y se pone de manifiesto la dimensión ética de la práctica educativa. [Esta] pedagogía sentipensante, permite vislumbrar que toda práctica educativa que busque construcción de sujetos, cambios en su realidad, pasa por procesos en los que convergen múltiples factores, todos orientados a construir un nosotros. Es el otro, el nosotros constituido, quienes hacen que surja una ética humanizadora e incluyente. (p. 214)

Finalmente, Oscar Jara Holliday (Costa Rica), considera que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) son pedagogías creativas y participativas (p. 224). Éstas son consideradas el sustento teórico y crítico de la educación popular; por ello, están llamadas tanto a forjar actores sociales antihegemónicos como a vincular la acción educativa con la transformación o cambio social (p. 252).

2.5. Algunas Pedagogías Críticas de Nuestra América. Aproximaciones desde la alteridad radical, la militancia y la decolonialidad

“En esa delgada línea por la que se cuele el tiempo, las propuestas político-pedagógicas que diversos sectores han generado en la historia reciente de los países de la región hacen visibles viejas y nuevas demandas, así como las experiencias y saberes de las que se nutren”.

Marcela Gómez Sollano (Medina Melgarejo, 2015)

Múltiples y variados son los rostros de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur), innumerables sus constructos teóricos y manifestaciones prácticas a lo largo y ancho de Nuestra América o Abya Yala. Para finalizar este primer bloque de exposición y a modo de apertura a lo que se propone más adelante (la Transmodagogía como una Pedagogía Crítica Latinoamericana), a continuación, se presentan, a manera de ejemplo, tres de sus expresiones: las Pedagogías del Otro o desde la alteridad radical, las Pedagogías militantes e insumisas y las Pedagogías decoloniales.

2.5.1. Pedagogías del Otro o desde la alteridad radical⁵⁰

Se ha dicho antes, en reiteradas oportunidades y desde diversos escenarios, que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) suponen una transgresión epistémica y una apuesta ética y política por la liberación. Las Pedagogías del Otro o desde la alteridad radical, como expresión de éstas, hacen énfasis en el carácter ético del acto educativo y el discurso pedagógico. Esto significa entenderlas, filosóficamente, como un ejercicio (teórico y práctico) de trascendencia, de ir más allá, de salir de las estrechas fronteras del Yo (postura egológica) y de la Totalidad (el sistema y sus formas), para adentrarse en lo infinitamente diferente y establecer el vínculo Yo-Otro/a, Nosotros/as-Otros/as, manteniendo la distinción (una conexión con un ser que conserva su exterioridad total e interpelante).

Se necesita agenciar una pedagogía de la alteridad, una pedagogía del Nos-Otros, una pedagogía que sabe habitar la indiferencia, una pedagogía como práctica de la conversación, que nombra mundos posibles, donde nos hacemos cómplices en la justicia, responsabilidad y hospitalidad. Una pedagogía ética como un saber hacer, un saber estar y un saber dar en el encuentro, o como lo expresa el poeta mexicano, Octavio Paz, “en el amor no basta dar, hay que darse”. (Ortega Valencia, 2012)

A partir de esta orientación, las Pedagogías del Otro o desde la alteridad radical proponen y suponen una relación con el Otro/a (el dominado y explotado, el excluido y marginado, el negado y cosificado, el empobrecido y victimizado), que se convierte en una experiencia específica de compromiso ético incondicional con él (ello), sustentada en el respeto

⁵⁰ La búsqueda de pedagogías del Otro, de la otredad o la alteridad, permite evidenciar un conjunto de trabajos relacionados con temas como la diferencia y la inclusión escolar, la convivencia en los centros educativos, el acompañamiento psicosocial, la discriminación en las aulas, etc.; incluso, en ocasiones, la alteridad o la otredad se presentan como instrumentos o posibilidades metodológicas para (Vega Carvajal, 2022, Paz Salas & Mazo Rojo, 2020, Infante Repizo, 2019, Olmos Roa et al., 2016, Vallejo Villa, 2014, Parra Gutiérrez & Vallejo Villota, 2013). Si bien estos trabajos son valiosos, atendiendo los objetivos de esta investigación, aquí se recogen aquellas propuestas pedagógicas que asumen al Otro como alteridad radical (exterioridad crítica y contra-hegemónica), preferiblemente, cercanas a la obra de Dussel.

a su ser/estar, el reconocimiento de su valor y dignidad, la responsabilidad con su dolor o sufrimiento y la acogida (la hospitalidad) frente a su vulnerabilidad. Así, se potencian los espacios dialógicos y simétricos, de apertura y encuentro, en los procesos educativos y, sobre todo, en la organización social y comunitaria, en la movilización popular y en la construcción de resistencias y proyectos contrahegemónicos, cargados de esperanza y liberación.

Las Pedagogías del Otro o desde la alteridad radical son una exigencia a los docentes de aula y profesores, a los maestros y educadores populares, a los que insisten en enseñar la vida ante la muerte y la utopía ante la barbarie, a la solidaridad real, al amor eficaz, a hacerse rehenes voluntarios del Otro/a (educandos/as), a posicionarse en su materialidad, en sus territorios y circunstancias, en sus formas de ser y estar en el mundo. A partir de su pedagogía sentipensante, Alfredo Manuel Ghiso (2016), hace un llamado a la “amorosidad que cuida” y a la “solidaridad indignada” con el Otro. Frente a la primera, escribe: “Este sentipensar pedagógico, este querer bien humano y educador, este amor que cuida, parte del reconocimiento, de la ubicación del otro, del reconocer sus necesidades y situación”. (p. 30) Sobre la segunda, arguye: “Asumir en la práctica educativa la clave de la solidaridad ha sido, para mí, glosando al maestro Freire, estimular y posibilitar en las más diversas circunstancias la capacidad de intervención en el mundo y nunca lo contrario, el cruzarse de brazos ante los desafíos (p. 27). En una dirección similar, Fabián Cabaluz Ducasse (2015) escribe:

la Alteridad exige una posición servicial, gratuita y liberadora con el/la Otro/a, lo que empuja a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a trabajar en el desarrollo de: Una erótica alterativa, amable con la sexualidad y corporalidad de los/as Otros/as; una política radical que reconozca el carácter rupturista, rebelde y superador que reside en el pueblo (Bloque social de los/as oprimidos/as) y la cultura popular; una religión anti-fetichista comprometida de manera real, carnal y económica con el/la pobre y el/la

excluido/a; y una actividad de trabajo productivo, creativo y vivo, es decir, ajeno a las lógicas opresoras y explotadora del capital. (p. 73)

En este horizonte de discusiones, Vargas Manrique (2016), establece una serie de principios para una pedagogía de la otredad. De esta manera plantea, primero, “una concepción de educación de naturaleza dialógica” que reivindica el ámbito de lo interhumano, de la relación del uno frente a Otro, siempre persona y nunca objeto. Segundo, el educador, en su presencia vital como un yo para él, un yo para el otro, un “compañero” responsable y por ello disidente del *status quo*. Tercero, el educando representado en la otredad o el Otro, “el niño-pueblo”, que no es un huérfano sin cultura o una hoja en blanco ante un ego magistral, sino la exterioridad, la fuente de renovación. Cuarto, la comunidad, personificación de “el nosotros”, encargada de articular los saberes y las prácticas, “por lo cual está llamada a proyectar el futuro” (pp. 214-215). Quinto, las prácticas educativas ancladas en “una epistemología dialógica”, constitutiva de mundo descolonizado y auténticamente humano. Sexto, los contenidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Que, en todo caso, deben ser divergentes, marginales y dialógicos, ajenos a las prácticas monológicas y las imposiciones etnocéntricas y capitalistas. Séptimo, el método, determinado por el diálogo simétrico y el encuentro recíproco y responsable, en busca de la plenitud del ser, del otro y el nosotros. Al finalizar su texto, el profesor Pedro José Vargas Manrique (2016), escribe:

Para superar los modelos educativos excluyentes de la otredad, instaurados por la Modernidad, es necesario cambiar las prácticas educativas de tipo monológico por las de naturaleza dialógica. Esto implica fundamentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el pensamiento dialógico, y realizar las acciones pedagógicas en el lenguaje y la comunicación. En consecuencia, el centro de la actividad educativa no puede ser el ego magistral, “padre-Estado-maestro”, ni el educando como ente orfanal (según los términos de Dussel), sino el encuentro interhumano entre el yo (educador o

educando) y el tú (educador o educando), en el que el maestro y el discípulo, en algunos instantes, alcanzan la reciprocidad espiritual. (p. 220)

Finalmente, se estima oportuno pensar las pedagogías del Otro o desde la alteridad radical, en el marco de la pregunta de Carlos Skliar (2018) *¿Y si el otro no estuviera ahí?* El autor, en busca de una (improbable) pedagogía de la diferencia, hace un llamado a no banalizar, moralizar, describir y mecanizar la “cuestión del otro” en los escenarios educativos o la totalización institucional. Considera que el Otro no puede reducirse o quedar atrapado en las políticas educativas o estrategias institucionales, legalistas y normalizantes, de la “atención a la diversidad” y “la inclusión”, slogans que traicionan, capturan y enmascaran la alteridad (Skliar, 2015b).

La Pedagógica del Otro en Carlos Skliar (2015a, 2018, 2020) supone partir de una real política, poética y filosofía de la diferencia, que asume las temporalidades (simultáneas, disyuntivas, paradójicas) y espacialidades (coloniales, multiculturales, diferenciales) del Otro, del mundo de la alteridad radical. Más allá de la “totalidad de representaciones que tenemos”, de “las mitologías acerca del otro” y del “mundo globalizado”, aquel que todo lo desea atrapar, ordenando y controlando la diferencia, pluralizando el yo, para asegurarse la propia identidad, está el Otro irreductible, misterioso, lejano, diferente. Un Otro, dice el autor, sin el que

no seríamos nada [...]; porque la mismidad no sería más que un egoísmo apenas travestido. Porque si el otro no estuviera ahí sólo quedaría la opacidad del nosotros, la pura mise-ria nuestra, el propio salvajismo que ni siquiera es exótico. Porque el otro ya no está ahí, sino aquí y en todas partes; inclusive donde nuestra pétrea mismidad no alcanza a ver. (Skliar, 2018, p. 22)

2.5.2. Pedagogías militantes e insumisas

Las Pedagogías militantes e insumisas están vinculadas a las organizaciones sociales y populares y a los movimientos políticos y pedagógicos que adelantan proyectos o prácticas educativas (educaciones) otras, públicas, privadas, autogestionadas, etc., donde prevalece la relación escuela (formación), comunidad y territorio (material y cultural), en el contexto geográfico de América Latina. Todo esto, desde una postura crítica, democratizadora, contrahegemónica y comprometida con la transformación social.

Algunos escenarios donde se desarrollan estas Pedagogías militantes e insumisas son las “escuelas” de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas y otros procesos educativos vinculados a las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional o EZLN (México); la Escuela Pública Comunitaria o EPC, como trinchera o territorio político-educativo de lucha, de digna rebeldía y de AutoEducación territorializada, emancipatoria y popular (Chile); el Proyecto Político y Pedagógico o paradigma (contrahegemónico) de la Educación del Campo, propio del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST (Brasil); los Bachilleratos populares y su modelo educativo alternativo y de resistencia popular, agenciados por movimientos sociales de fábricas y empresas recuperadas (Argentina), y muchos, muchos otros.⁵¹

En este sentido, se comprende que las definiciones sobre las Pedagogías militantes e insumisas son muchas. Aquí se recogen y presentan las siguientes tres aproximaciones. Primero, la conceptualización de Pinto Fajuri et al., (2023), que las considera una apuesta por “desarrollar procesos de emancipación social anticapitalista”; contrarias al neoliberalismo y a todas las “condiciones de opresión, dominación, colonialismo, imperialismo, extractivismo,

⁵¹ Se nombran sólo algunos casos, a modo de ejemplo. Con ello no se intenta, de ninguna manera, negar o invisibilizar cientos, quizás miles, de procesos educativos y pedagógicos vinculados a movimientos sociales y luchas populares que se han librado y se siguen adelantando en los territorios de Nuestra América.

etc.” Para estos autores, las Pedagogías militantes e insumisas defienden la educación en tanto un derecho social y buscan “comunitarizar lo público y radicalizar la democracia desde el ejercicio colectivo de la soberanía y el poder popular”. Lo que implica articular lo pedagógico y educativo a “las luchas y reivindicaciones levantadas históricamente por los sectores populares excluidos, oprimidos y explotados” (pp. 274-279).

Segundo, los aportes de Medina Melgarejo (2015), donde se sostiene que las pedagogías militantes e insumisas “se configuran al calor de los movimientos sociales pedagógicos” y consideran a “la educación como lugar de disputa y resistencia” (p. 25). La profesora mexicana arguye que “las pedagogías insumisas son producto de las otras educaciones”, vinculadas a los distintos frentes de acción política y que llaman a la construcción de “otra sociedad”, bajo la consigna: “otro mundo es posible”. Se concluye con una visión de las Pedagogías militantes e insumisas como campos heterogéneos, de variadas fisonomías y prácticas, escenarios de lucha y saber configurados gracias a las articulaciones de movimientos y organizaciones sociales pedagógicas.

Tercero, la propuesta pedagógica y combativa compendiada en las Revistas de Pedagogía Militante del Colectivo Diatriba (2011, 2012, 2013, 2015), un grupo de educadores(as) de Chile que le apuesta a contribuir a los procesos de organización y lucha social a partir el campo educativo. Para ellos, las pedagogías militantes e insumisas son el registro de las experiencias históricas de autoformación de las comunidades y las organizaciones, y de las prácticas educativas transformadoras, dentro y fuera de las escuelas, “que contribuyen a superar tradicionales formas de reproducción de subalternidades” (2012, p. 16).

Pero y sobre todo, para este Colectivo, las Pedagogías militantes e insumisas son “una opción legítima para construir una vida consecuente y de lucha” (2011, p. 12) y propenden por la transformación emancipadora de la realidad social. Para todos ellos, estas pedagogías

reclaman “el control comunitario de la educación” (2013, p. 8) y reivindican las “Comunidades Educativas en Resistencia, quienes a la par de oponerse a las imposiciones, van (re)creando y fortaleciendo su propia cultura, saberes y modos de vida, los que van dando forma a ese mundo otro” (2015, p. 10).

2.5.3. Pedagogías decoloniales⁵²

La construcción de Pedagogía decoloniales en Nuestra América es una urgente acción humana. Se comparte y parte de esta afirmación de la profesora Rosa Cecilia Bustos Erazo (2020), quien además, propone pensar estas pedagogías desde tres enfoques fundamentales. En primer lugar, destaca el reconocimiento de nuestras propias raíces y realidades, lo nuestro (endogénesis), lo cual implica valorar y comprender nuestra identidad cultural y social como punto de partida para el proceso educativo. En segundo lugar, enfatiza en la importancia de una interculturalidad crítica, que se concibe como un proyecto epistémico, social y educativo que legitima y respeta la diversidad cultural y la alteridad. Finalmente, la autora resalta la necesidad de una pedagogía crítica, entendida como un proceso reflexivo que se caracteriza por la apertura al diálogo, la capacidad de análisis y crítica, y el reconocimiento de la otredad, es decir, del otro como sujeto con su propia perspectiva y experiencia. Para la autora colombiana:

La trilogía de los lineamientos planteados constituye un pensamiento decolonial, entendido como un proceso de resistencia e insurgencia, a las que Walsh denomina acciones pedagógicas y generan la pedagogía decolonial, para promover así prácticas de resistir, re-existir, y re-vivir, que visibilicen la geopolítica del saber, la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial y la topología del ser, pedagogía

⁵² La investigación o búsqueda de las Pedagogías Decoloniales, permitió el encuentro con otras pedagogías inscritas en el mismo horizonte, pero nombradas de forma diferente. Se habla, por ejemplo, de Pedagogías Descoloniales/De(s)coloniales (Solano Alpízar, 2015, Porta & Yedaide, 2017, Lenza, 2018) y Pedagogías Descolonizadoras (Guelman, Palumbo, et al., 2018). Sobre las convergencias y divergencias entre lo decolonial, lo poscolonial y lo descolonial, mirar López Rodríguez (2018) y Méndez-Reyes (2021).

decolonial que configura el análisis crítico, el cuestionamiento, la acción social transformadora y la intervención humana en los campos del poder, del saber, del ser y vivir. (p. 40)

Del mismo modo, Ortiz Ocaña et al. (2018a, 2018b) señalan, tanto la urgencia como la emergencia de una pedagogía decolonial en el Abya Yala. El autor y las autoras hablan de la necesidad de configurar la tríada de esta pedagogía, que sería: interculturalizar, decolonizar y reconfigurar. Interculturalizar significa llamar la atención, visibilizar, potenciar las otras formas de saber, de sentir y pensar, de actuar y de vivir, más allá de la modernidad/colonialidad y del dominio y subalternización hechas desde la diferencia colonial. Decolonizar, por otro lado, implica intervenir, desafiar y resistir, pero también afrontar y transformar dicha diferencia colonial o lógica racial, excluyente y eurocéntrica. Y, finalmente, reconfigurar, que se traduce en renovar instaurar, reformar, cambiar, revolucionar las estructuras, formas y prácticas coloniales, capitalistas y modernas, desde los lugares otros, fronterizos y periféricos.

Los tres aspectos refieren a procesos liberadores y emancipatorios. Y desde ese lugar de enunciación, Ortiz Ocaña et al. (2018a) se preguntan “¿Qué -y cómo- son las pedagogías decoloniales?”. La respuesta se da desde los subsecuentes diez postulados. 1. Promueven prácticas insurgentes, traducidas en resistir, (re)existir y (re)vivir. 2. Se basan en enfoques y praxis decoloniales y referencias crítico-políticas. 3. Retan las narrativas dominantes, los mitos racistas y el “monologo de la razón moderna/occidental/colonial”. 4. Muestran la geopolítica del conocimiento y los saberes, y hacen visible “la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial y la identidad colonial”. 5. Fomentan el análisis crítico, la acción social transformadora y la intervención insurgente en diversas esferas del poder y el conocimiento. 6. Adoptan una actitud insurgente y decolonial, trascendiendo las negaciones impuestas por el poder colonial. 7. “Abren grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos”. 8. Enfatizan la importancia de generar “aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes” 9. Evitan plantar

dogmas y si buscan sembrar semillas otras para la emergencia de conocimientos alternativos.

10. Es una “pedagogía de la comunalidad” o colectiva, que configura múltiples “formas de accionar, escuchar, estar, hacer, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en clave decolonial, no sólo de manera individual sino en/desde/por/para el colectivo (p. 86)

Desde Ecuador, Méndez-Reyes (2021) resalta la trascendencia de erigir una pedagogía decolonial “que responda al imaginario de las diversas voces que aclaman un mundo”. Dicha pedagogía, según el autor, debe presentar estas cinco características. Primero, trascender las pedagogías tradicionales sobre las que se anclan los modelos educativos actuales. Segundo, construir escenarios educativos dialógicos y mayéuticos, y encuentros con otras pedagogías del mundo (occidentales y no occidentales). Tercero, propender por la decolonización pedagógica y epistémica, para superar las prácticas de dominio y colonialidad. Cuarto, renunciar a toda postura reduccionista y etnocéntrica. Lo que implica reconocer lo propio, sin desconocer lo otro, la multiplicidad de voces. Quinto, descentrar lo pedagógico y lo educativo de todo eje hegemónico de poder y saber, que se intente imponer.

Catherine Walsh es un referente ineludible a la hora de acercarse a las Pedagogías decoloniales. Su extensa obra al respecto y su gran trayectoria, la hacen infaltable en un ejercicio sobre este tópico. En ese sentido, para finalizar este numeral (y el capítulo), a continuación, se presentan algunas (pues son muchas) de sus conceptualizaciones o definiciones alrededor de las pedagogías decoloniales.

Para Catherine Walsh (2012, 2013, 2014, 2015, 2017) y Walsh et al. (2018) las reflexiones sobre las Pedagogías decoloniales surgen en el seno del proyecto colectivo Modernidad/Colonialidad y del Giro decolonial; que, entre otras cosas, presentan una mirada alterna y disruptiva de las posturas de izquierda, críticas y marxistas ancladas en la visión moderna occidental. Desde ese nicho, estas pedagogías critican radicalmente a la colonialidad,

a la modernidad, al euro y anglo-centrismo, y al capitalismo y su modelo neoliberal; pues todos ellos, constituyen un poder global permanente. Pero no sólo esto, su cuestionamiento también se da frente a la (re)colonialidad, que se manifiesta en el multiculturalismo y la interculturalidad funcional; prácticas agenciadas por organismos multilaterales y la banca mundial, que procuran administrar la diversidad y flolclorizar la diferencia.

En relación con lo anterior, las Pedagogías decoloniales, se fundamentan en la interculturalidad crítica y la decolonialidad. La primera, concebida como un proyecto ético y político de re-existencia; una edificación de y desde la gente, de aquellos(as) que ha sufrido una historia de subalternización y sometimiento; una forma otra de vivir, ser, estar, pensar, soñar, enseñar y aprender. La segunda, asumida como una estrategia que evidencia los dispositivos de poder coloniales y raciales y como una praxis de cambio cultural/racial (y económico-material). Desde estas perspectivas, Catherine Walsh (2013) describe a las Pedagogías decoloniales como:

prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente — prácticas como pedagogías— que, a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. [esta] pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. [...] Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición,

como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re humanización. (pp. 28-29)

Más tarde, la misma autora (Walsh, 2017) escribe:

entiendo la pedagogía como una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas. [...] Esas son las pedagogías decoloniales que construimos, “sentipensamos” y a las que caminamos en este libro; los gritos, las esperanzas y las fuerzas que se juntan haciendo caminar. Un juntar que nos hace saber que no estamos solxs, que no somos pocxs, y que esos mundosmodos- prácticas-muy-otrxs sí existen y siguen en su siembra, germinación y florecer. (p. 36-43)

Atendiendo lo expuesto hasta aquí, se puede considerar que las Pedagogías decoloniales consideran a la educación una práctica ético-política de liberación. Pero, para ellas, educar es, fundamentalmente, de(s)colonizar (ontológica, epistémica, culturalmente), cuestionar y superar los modelos educativos moderno/coloniales y el euro/alglocentrados. Así, las pedagogías decoloniales se conciben a modo prácticas, estrategias y metodologías insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir en las grietas del sistema (lugares otros); esto es, prácticas históricas de descolonización, situadas en contextos concretos y plurales (no necesariamente institucionalizados) que fomentan el aprender a desaprender para reaprender, valorando lo propio y ser con los Otros(as).

Un corto comentario final

Después de este trasegar por áridos desiertos y poblados bosques, de beber en diversos autores y nutrirse de múltiples referentes, de escuchar la voz cálida de los maestros y compartir

la palabra en medio del frío⁵³, hay que cerrar este bloque de exposición. Y hay que hacerlo, ratificando que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) y sus diversas expresiones, manifestaciones o ejemplos, tienen una larga historia, sus raíces trascienden los siglos y su savia sigue siendo fuente de vida.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur), sin duda, son cercanas a los territorios, a las praxis vitales y concretas de mujeres y hombres (maestras y maestros), de organizaciones sociales y populares, de comunidades y pueblos. Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) se inscriben, necesariamente, en una perspectiva contrahegemónica y por ello suponen la resistencia y la re-existencia, la militancia y la insumisión, la liberación y la emancipación.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) están, indiscutiblemente, próximas o plegadas a la Educación Popular y a las epistemes y prácticas otras, aquellas del Sur global. Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) parten de una visión feminista y no sexista; la apertura y reivindicación de la alteridad radical; son propias de las comunidades originarias y los pueblos afrodiaspóricos. Definitivamente, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) se anclan a las dinámicas decoloniales y transmodernas.

⁵³ Este capítulo se escribe en el marco de la estancia doctoral en Chile, donde se tiene la oportunidad de hablar directa y personalmente con algunos de los autores citados, en un frío otoño.

3. La Transmodernidad. Un Proyecto Mundial de Liberación

*“Oh, maldición de Malinche
Enfermedad del presente, ¿cuándo dejarás mi tierra?
¿Cuándo harás libre a mi gente?”*

Maldición de Malinche. Amparo Ochoa y Gabino Palomares.

Introducción

Este capítulo o bloque de exposición pretende analizar la transmodernidad en la obra de Enrique Dussel, posterior a 1992. En este sentido, primero, se presenta una aproximación teórica o conceptual a la modernidad. Aquella es entendida desde tres horizontes diferentes; a saber, a modo de periodo histórico, forma de vida y proyecto (incompleto). Esto, en la perspectiva de Stephen Toulmin (2001, 2003), Marshall Berman (1988), Zygmunt Bauman (1996, 2003, 2013), Anthony Giddens (1993, 1997, 1998), Michel Foucault (1994) y, sobre todo, Jürgen Habermas (1984, 1993).

Después, en el segundo numeral, se revisa la categoría postmodernidad o la “cuestión postmoderna”. Esto, desde algunas consideraciones o definiciones generales de autores como el crítico literario norteamericano Fredric Jameson, el historiador inglés Perry Anderson, los sociólogos David Lyon (1995, 1997) y Zygmunt Bauman (1996, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2010, 2013), el italiano Gianni Vattimo (1987) y, particularmente, el filósofo francés Jean-François Lyotard⁵⁴ (1987, 1989, 1992).

En un tercer momento, se rastrea el concepto de transmodernidad en tanto cultura de la sociedad globalizada (o globalización); pero, también, a modo de transformación y

⁵⁴ Modernidad y posmodernidad son dos conceptos ampliamente discutidos. Entrar en ellos supone emprender una empresa ambiciosa y difícil, pues el carácter polisémico (y más, pues contienen un mundo de significados) de ambos, puede conducir a lugares insospechados. En ese sentido, en estos apartados o numerales (3.1 y 3.2) sólo se procura mostrar una aproximación conceptual muy general de cada uno de ellos, desde los aportes o teorías de autores europeos u occidentales. Se deja claro, desde ahora, que el acercamiento es parcial y tiene el propósito de abrir la discusión frente a la transmodernidad, eje o categoría central de este capítulo.

transcendencia. Es decir, lo “trans” se visualiza en dos horizontes: primero, una manera de describir lo propio de la situación presente en el primer mundo, que no pretende resolver nada; y, segundo, un modelo crítico que propone estrategias o líneas de fuga frente a lo dado. Todo esto, según la visión de la escritora y filósofa ibérica Rosa María Rodríguez Magda.

Un cuarto escenario, y teniendo como hilo conductor los seis estadios diacrónicos propuestos por Enrique Dussel (la relación modernidad/colonialidad, la toma de conciencia de las estructuras de dominación moderno/capitalistas, la reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular, la consolidación del diálogo intercultural, el crecimiento vital y la descolonización de las culturas postcoloniales, y la transmodernidad en tanto proyecto mundial de liberación), se procura presentar a la transmodernidad a la manera de una utopía pluriversal realizable.

Finalmente, se esbozan cinco cuestionamientos a la propuesta transmoderna de Enrique Dussel, hechos por el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez. Esos comentarios críticos se dan después de reconocer a la transmodernidad como el aporte más significativo de la corriente decolonial y giran en torno a la “inculturación” de las instituciones de la modernidad, el “mandar obedeciendo” y la democracia representativa, la relación entre el desequilibrio ecológico y la modernidad/capitalismo, la posmodernidad a manera de un componente constitutivo de la modernidad, y el anclaje en el “pathos ilustrado”.

3.1. La modernidad. Un periodo histórico, una forma de vida, un proyecto

“No hay mayor protesta que considerar a la civilización occidental una cárcel y fugarse de ella para siempre”.

Mario Mendoza (2022, p. 239)

La modernidad europea puede leerse e interpretarse desde variados autores y múltiples aristas. Incluso, la forma de escribir la palabra señala cierta connotación distintiva. Por ejemplo, suele entenderse que Modernidad, con mayúscula, se emplea para hacer mención, sobre todo,

a una etapa histórica (la Edad Moderna); mientras modernidad, con minúscula, se destina, preferentemente, para indicar un modelo de sociedad (la sociedad moderna). También se establecen diferencias entre “lo moderno”, como el modo de ser propio de dicha época (ser modernos); la “modernización”, que refiere al conjunto de procesos necesarios para alcanzar la modernidad, y el “modernismo”, asociado a los valores de este proyecto y a su corriente artística y estética (Díaz Freire, 2017 y Pérez Agote, 2017).

Aquí, sin entrar en dichas minucias, se propone una aproximación a la categoría desde tres escenarios. El primero, implica acercarse a la modernidad a modo de periodo histórico (en la periodización propia de occidente). El segundo, supone entenderla en tanto una forma de vida; es decir, una manera de ser y sentir, de pensar y actuar, (experiencia, actitud y búsqueda de identidad). El tercero, remite a una consideración de la modernidad como proyecto (para algunos, inacabado, por defender y revivificar).

La modernidad, en tanto etapa o periodo histórico, surge hace aproximadamente 500 años, como superación de otra época, la llamada Edad Media⁵⁵. Su génesis y desarrollo cambian según las perspectivas teóricas o disciplinares, dependiendo de los énfasis o intereses académicos. Así, y por sólo nombrar algunos ejemplos, Habermas (1993) habla de tres hitos posibles, que marcan el tránsito de un tiempo a otro (del Medioevo a la Modernidad): el descubrimiento del “Nuevo Mundo” (realizado por el genovés Cristóbal Colón en 1492), el Renacimiento (de la Europa Occidental durante los siglos XV y XVI) y la Reforma protestante (iniciada por el alemán Martin Lutero en 1517).

En una dirección similar, Toulmin (2001, 2003) argumenta que el origen de la modernidad se remonta al pensamiento humanista y la defensa de la libertad, presentes en

⁵⁵ En su libro *Los orígenes del mundo moderno. Una nueva visión*, Robert Marks (2007) muestra un origen y desarrollo alternativo de la modernidad, que puede ser retomado desde una perspectiva transmoderna.

Erasmus de Róterdam (1466-1536), y en el espíritu escéptico, práctico y tolerante de Michel de Montaigne (1533-1592), en la Europa de los siglos XV y XVI. Luego oscurecido o empañado por la preeminencia de la lógica matemática, científica, racional y abstracta de la filosofía cartesiana (René Descartes 1596-1650), que se asumirá como el mito fundacional, lo único o propio de la Edad Moderna.

Berman (1988) complementa esta discusión al dividir la historia de la modernidad en tres amplias fases o momentos. La primera o arquetípica, donde no se tiene plena claridad de la nueva era, pero se experimentan cambios considerables. Se prolonga desde los albores del siglo XVI hasta finales del XVIII y una de sus figuras más representativas es Rousseau. La segunda, que inicia con la Revolución Francesa o “la gran ola revolucionaria” y finaliza en el siglo XIX. Aquí aparecen las primeras consideraciones teóricas (se toma conciencia) del nuevo momento (Marx y Nietzsche). La tercera y última, corresponde al siglo XX y es cuando, según el autor, el proyecto moderno (y los procesos de modernización y modernismo) se expanden prácticamente a todo el mundo, al tiempo que empieza a perder su significado (Weber). En una dirección algo similar, Bauman (1996), sostiene:

La modernidad es una formación social que se hizo presente en cierta parte del mundo en el siglo XVIII, asumió su contorno definitivo a lo largo del siglo XIX y encontró su expresión en el modelo sociológico de la sociedad modernista (o bien el modelo de sociedad elaborado por la sociología modernista). (p. 82)

Jameson (2004), opuesto inicialmente al abuso de la periodización, a “una maldita cosa tras otra”, concuerda con los autores, al señalar que el comienzo de la modernidad se puede relacionar con hechos históricos como la Reforma protestante (según Hegel y la tradición alemana), o la Revolución Francesa, la Ilustración y la Revolución Industrial. También, a los desarrollos teóricos de Descartes (el *cogito*) o los avances científicos de Galileo. Se vincula, de

la misma manera, el origen de la modernidad a la génesis del capitalismo. Aquí, tal vez cercano a Giddens (1997), que considera que la modernidad germina en Europa alrededor del siglo XVIII, con la instauración de una nueva organización social, económica y política, que deja atrás al feudalismo (en tanto modo de producción medieval).

Frente a los avances o momentos históricos de la modernidad, Jameson (2004) recoge la “secularización y muerte nietzscheana de Dios”, la “racionalización weberiana” “la reificación del lenguaje”, las “abstracciones formales” y la “revolución soviética” (p. 38). Sin importar estas coincidencias con otros (como ya se señaló), el autor marca una ruta alterna, desde un horizonte artístico o estético, y señala que el origen de la modernidad se remonta a la obra de Bernardin de Saint-Pierre (1737-1814) y su ocaso se refleja en la filosofía de Jean Paul Sartre (1905-1980), ya en la década de 1960.

Otros autores o tratadistas, ubican el nacimiento de la modernidad en los siglos XVII y XVIII, acudiendo a eventos del ámbito de las ciencias naturales; a saber, los nuevos métodos y el diferente estatus epistemológico de las matemáticas (Bacon y Descartes), los avances en física y astronomía (Newton, Galileo), etc. Asimismo, a escenarios y teorías (o filosofías) políticas. Se habla de la paz de Westfalia de 1648 y la configuración de los Estados soberanos o nacionales; la publicación del *Leviatán* y los *Tratados sobre el gobierno civil*, y el surgimiento de una nueva manera de legitimar el ejercicio del poder político (sistemas parlamentarios, separación de poderes); las revoluciones en Estados Unidos y Francia, y la consecuente instauración de los derechos de los ciudadanos, pero también del liberalismo (económico y político) y el capitalismo (Daza, 2010, Agudelo, 2016 y Nevado Encinas, 2019).

La modernidad en tanto etapa histórica, y tal como se acaba de evidenciar, abarca un periodo cercano a los cinco siglos y se desarrolla en diversos momentos, diferenciados según la perspectiva de cada autor. Pero la modernidad también es una forma de vida, un estar y ser

en el mundo, una experiencia. El antedicho Marshal Berman (1988), al inicio de su muy reconocido y citado libro *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, escribe:

Hay una forma de experiencia vital —la experiencia del tiempo y el espacio, de uno mismo y de los demás, de las posibilidades y los peligros de la vida— que comparten hoy los hombres y mujeres de todo el mundo de hoy. Llamaré a este conjunto de experiencias la «modernidad». Ser modernos es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos. [...] Ser modernos es formar parte de un universo en el que, como dijo Marx, «todo lo sólido se desvanece en el aire». (Berman, 1988, p. 1)

Entonces, la modernidad es una amalgama de experiencias vitales, una vorágine de contradicciones y paradojas, de pros y contras. Ésta, se instala en el orbe entero (sin importar especificidades), por medio de nuevos procesos sociales, económicos, políticos, científicos, tecnológicos (modernización), a los que mujeres y hombres (sujetos y objetos de ella) buscan o aspiran, movidos por un conjunto de valores, ideales y arquetipos (modernismo). Ser moderno supone estar y sentirse en una unidad dialéctica e inestable, de la promesa y la amenaza, del poder y el control (burocrático) y las luchas para cambiar el mundo.

En esta perspectiva de análisis, Bauman (2003) emplea las metáforas de la fluidez y liquidez para referirse a la modernidad. Así, la modernidad se convierte, desde su origen, en una experiencia de cambio constante. Primero, dicha experiencia, se traduce en “estrategias de vida”, que permiten pasar de unos sólidos, considerados defectuosos e ineficientes, a otros, nuevos e incluso perfectos. Es una habilidad para reemplazar moldes y adaptarse al nuevo orden (del antiguo régimen feudal al naciente capitalismo, del capitalismo al comunismo). Segundo,

en la modernidad actual o líquida, la experiencia vital es dar forma, sin reglas claras y predeterminadas. Es un cambio esencial en la condición humana, pues “la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo” (p. 13).

Pensar la modernidad como una forma de vida, supone, también, reivindicarla a modo de una actitud, que apertura escenarios de autonomía y emancipación, de identidad individual y colectiva (subjetividad/intersubjetividad) y crítica. Así, es ineludible la alusión al *¡sapere aude!* y el llamado al libre uso público de la razón (Kant, 1994). Pero, sobre todo, a la consideración de la modernidad a modo de un “hacer heroico el presente”, procurando su crítica y transformación permanente desde la salida y el “inventarse a sí mismo”. Foucault (1994) escribe al respecto:

me pregunto si no se puede considerar a la modernidad más bien como una actitud que como un período de la historia. Con “actitud” quiero decir un modo de relación con y frente a la actualidad; una escogencia voluntaria que algunos hacen; en suma, una manera de pensar y de sentir, una manera, también, de actuar y de conducirse que marca una relación de pertenencia y, simultáneamente, se presenta a sí misma como una tarea. Un poco, sin duda, como aquello que los antiguos griegos denominaban un “ethos”. (p. 8)

La indagación por la “identidad del yo” es otra manera de acercarse o entender la modernidad. Giddens (1997) considera a la modernidad el conjunto de instituciones, junto a las formas de comportamiento surgidas, después del medioevo y su sistema feudal, en Europa y llevados al mundo entero en el siglo XX. Entonces, la modernidad se traduce, efectivamente,

en una forma de vida y organización social postradicional⁵⁶ que apertura la pregunta por la presencia individual y la identidad del yo, su existencia y personalidad, en estrecha relación con, o modelados por, el orden institucional y sus cambios. Para Giddens (1997) el "yo" no se limita a una identidad pasiva, moldeada por influencias externas. Al construir sus propias identidades, los individuos participan activamente en las influencias sociales, cuyas ramificaciones y efectos trascienden lo local para adoptar un carácter universal. En este proceso, los individuos promueven estas influencias de manera directa, independientemente de las circunstancias específicas en las que se encuentren (p. 10).

Se infiere que para Giddens (1997, 1998) la identidad del yo es una apuesta, no exclusiva pero sí distintivamente moderna, del individuo por edificar deliberadamente un relato propio o personal que le posibilite percibirse a sí mismo y con ello, asumir cierto control de su vida y su futuro, siempre en contextos de incertidumbre. Esto, dado que circula entre las certezas del conocimiento racional y la duda (muchas veces radical); la confianza, en tanto “coraza protectora” y el riesgo, en ocasiones apocalíptico; las posibilidades de emancipación y los mecanismos de supresión; lo local y lo universal; lo interno y externo.

Definitivamente, la modernidad es un conjunto de experiencias vitales, una actitud y una pregunta permanente por la identidad (del Yo); una forma o manera de vida, en un horizonte determinado (occidental/europeo), que se pretende mundial y universal. No sólo eso, también es un proyecto futuro y posible, un propósito al que se dirige, o debería dirigirse, toda sociedad, la humanidad entera. De este modo lo observa Jameson (2004), cuando evidencia que, más allá de los “movimientos de repugnancia y revulsión” actuales (entiéndase postmodernos), se percibe un “retorno o restablecimiento” de lo moderno. Esto se ratifica por el autor

⁵⁶ En las sociedades premodernas la identidad, en alguna medida, está predeterminada o fijada por circunstancias que no se pueden o no se quieren modificar. Lo dado se acepta, incluso, por ser voluntad divina.

estadounidense, al recrear la famosa frase de Rimbaud «Mantener el paso ganado. Hay que ser absolutamente moderno»⁵⁷. Lo que es traducido en dos direcciones: el saberse modernos y, sobre todo, pensar la modernidad como una tarea. Lo segundo, en tanto siempre se hace presente “una situación de modernización incompleta” (p. 123).

En esa dirección, Giddens (1993, 1997, 1998) hace un llamado a revitalizar el proyecto ilustrado y forjar una segunda modernidad o modernidad radicalizada que sea fruto de una “modernización reflexiva”⁵⁸. Mientras Bauman (1996, 2003, 2013) y Tabet (2017), evidencian el paso del proyecto moderno (propensión a la claridad, la unidad y el universalismo) al mundo líquido (pluralismo, diversidad, casualidad y ambivalencia) y permiten entrever que la continuación de aquel, sólo es posible repensando sus viejos conceptos (emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad) y con el cambio de la tolerancia por la solidaridad.

Pero, sin duda, es Habermas (1984) quien más hace énfasis en la consideración de la modernidad como proyecto. Para entenderlo, es preciso, inicialmente, distinguir con el autor (Habermas, 1993), tres aspectos. Primero, el término o la palabra “moderno” (*modernus* en latín) que surge a finales del siglo V, para diferenciar la nueva era cristiana del antiguo paganismo romano. Lo que, simplemente, permite asociar lo moderno a lo nuevo; también, a lo por venir, indistintamente de lo que esto sea.

Segundo, la modernidad en tanto época, cuyo origen coincide con los hechos señalados antes (en torno al 1.500) y se caracteriza por hacer consciencia de sí misma como “mundo del progreso”. El concepto de época moderna, dice Habermas (1993, p. 16) “expresa la convicción

⁵⁷ «*Il faut être absolument moderne*» es la frase empleada como subtítulo (¿o epígrafe?) de la conclusión del libro: *Una modernidad singular. Ensayo sobre la ontología del presente*.

⁵⁸ El análisis de la reflexividad y su vínculo con la modernidad radicalizada en la obra de Giddens se examina detenidamente en el trabajo de Andrade Carreño (2015).

de que el futuro ha empezado ya: significa la época que vive orientada hacia el futuro, que se ha abierto a lo nuevo futuro”, sin “tomar sus criterios de ubicación de otras épocas”. La citada consciencia, entonces, supone ratificar su asentamiento pleno en la cultura occidental y abandonar cualquier criterio de orientación en otras épocas (de dicha cultura, y de otros pueblos, por supuesto). La modernidad se explica en un proceso de validez universal que surge y se consolida en un momento y lugar particular (la cultura occidental).

Tercero, la modernidad como proyecto, originado en la Ilustración (y la Revolución francesa); encuentra la sistematización inicial en las *Críticas* de Kant (1766, 1791, 1797,) y la pregunta *¿Qué es la ilustración?* (Kant, 1994), donde se refleja con claridad la inquietud del filósofo de Königsberg por el presente o la actualidad; y adquiere su significado histórico y filosófico, al tiempo que se convierte en problema de la filosofía, en la obra de Hegel⁵⁹.

El proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo en el siglo XVIII se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, una ley y un arte autónomos y regulados por lógicas propias. Al mismo tiempo, este proyecto intentaba liberar el potencial cognitivo de cada una de estas esferas de toda forma esotérica. Deseaban emplear esta acumulación de cultura especializada en el enriquecimiento de la vida diaria, es decir en la organización racional de la cotidianidad social. (Habermas, 1984, p. 29)

En ese sentido, se comprende que el más eminente de los miembros de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, reconoce en la modernidad un tiempo orientado al futuro, una experiencia de progreso, un momento de tránsito hacia una etapa final. En pocas palabras,

⁵⁹ Por las características especiales de la obra de Hegel en relación al carácter eurocéntrico de la historia y la modernidad, se regresará a ella en el numeral 3.4; concretamente en el apartado, 3.4.1. *La relación modernidad/colonialidad*.

un proyecto incompleto, que se debe perfeccionar y completar, desde su base no reconocida: la racionalidad comunicativa y la conciliación de la razón con el mundo de la vida, separados por la burocracia y el mercado, en las lógicas del capitalismo; y, sobre todo, nunca desechar a manera de una causa perdida⁶⁰. Ya que su abandono, señala Heler (2007, p. 9), “es una renuncia a nuestra humanidad” y a la “validez universal de una evolución” (en relación al lenguaje como propio de lo humano). Pérez Agote (2017) sintetiza todas estas ideas y considera que la modernidad como proyecto implica dirigir la construcción del presente hacia un ideal moral futuro, que sirve como horizonte de validez universal hacia el cual se debe orientar el presente. Este proyecto consiste en establecer la utopía como un sistema de valores universales que guía tanto la conducta individual como colectiva hacia la emancipación final de la historia.

Esta idea de proyecto y progreso moderno, será puesta en cuestión por la postmodernidad. Aquella postura teórica a la que no le interesa terminar o prolongar lo iniciado, sino demoler “definitivamente” aquel edificio soportado en “grandes relatos”, legitimados o sustentados, no en el pasado, como los mitos originarios de las comunidades primitivas, y si en el futuro (en todo caso incierto).

⁶⁰ Habermas (1984) reconoce las crisis o patologías del proyecto moderno, sobre todo, la jerarquización y el dominio, la extralimitación de la razón instrumental-estratégica (Weber). No obstante, invita a observar al proyecto en su integridad (moral, política, científica, cultural) y se distancia de los cuestionamientos de los neoconservadores (que valoran el desarrollo científico al tiempo de deploran el avance cultural o intentan disociar la política de la moral o llevan el arte exclusivamente a la esfera privada) y los postmodernos (que marcan una discontinuidad radical con todos los relatos modernos, al considerarlos ideologías legitimadoras, totalitarias y míticas). Para él, la *Modernidad es un proyecto incompleto*, que se puede desarrollar desde diferentes estrategias o medidas, que rescaten su carácter emancipatorio, en procura de alcanzar una sociedad cosmopolita. Sobre la defensa del proyecto moderno de Habermas en relación al paradigma cosmopolita y en contra del planteamiento crítico de Boaventura de Sousa, quien lo considera agotado y fracasado, mirar a Agudelo (2016).

3.2. La postmodernidad. Consideraciones sobre una “condición”

“No se ha destruido la fuerza del futuro: lo que ocurre es que éste ya no es ideológico-político, sino que se sustenta en la dinámica técnica y científica”.

Gilies Lipovetsky (2008, p. 63)

El sentido común y las estructuras básicas de la lengua (española) indican que el prefijo latino *post* expresa detrás de o después de. Si bien, la escritura del término varía según los autores, las corrientes y los lugares (así se podrá observar en las obras referenciadas), aquí se emplearán las palabras posmodernidad o postmodernidad indistintamente. Tampoco se hará mayor énfasis en la distinción de la postmodernidad o lo posmoderno (como periodo y corriente teórica) y lo posmodernista o el posmodernismo (en tanto expresión artística y estética antepuesta al modernismo). Del mismo modo, no interesa, de ninguna manera, precisar las diversas esferas o ingentes ámbitos donde se despliega esta condición (filosofía, literatura, sociología, historia, teoría política, arquitectura) (Nevado Encinas, 2019). Lo que si se procurará, es recoger algunas consideraciones, definiciones o conceptualizaciones generales de ciertos teóricos frente a la categoría o “condición”.

Atendiendo lo expuesto, se puede decir, inicialmente, que la postmodernidad es una etapa posterior a la modernidad. No sin aclarar, con Vattimo (1987), que dicho “post” no remite a un después a modo de época histórica, en un horizonte temporal; sino a un “encima” o “sobre”, desde una perspectiva espacial. Pero ¿Qué significa esto? En la configuración teórica de Jameson (2004) se percibe a la postmodernidad como un “acuerdo general”, un “consenso tácito”, fundamentado en la crítica a los rasgos no deseados de la modernidad. Entre ellos, el “ascetismo”, el “falocentrismo” y el “logocentrismo”, el “carácter represivo” y el “totalitarismo”, la teleología y el triunfalismo, “el culto al genio o al profeta” (esto último, principalmente, en lo artístico y estético) (p. 13).

Pero el crítico y teórico literario estadounidense sobrepasa esto. De esta manera, en sus *Ensayos sobre el posmodernismo* (Jameson, 1991b), *El Modernismo* (Jameson, 1991a), *El giro cultural* (Jameson, 1999) y su más reciente obra *El postmodernismo revisado* (Jameson, 2012), no duda en definir a la postmodernidad, que según él, nace a inicios de los 70s, como la “Lógica cultural del capitalismo tardío o avanzado”; “una pauta cultural dominante” de la sociedad de consumo, y una teoría o ideología de la globalización neoliberal, que eclipsa el pasado, al tiempo “que neutraliza nuestra capacidad para pensar, actuar y luchar” (Jameson, 1991b, p. 8). Jameson (2012) escribe alrededor de este tema lo siguiente:

Me gustaría afirmar ahora que «globalización» y «postmodernidad» son lo mismo, son las dos caras de nuestro momento histórico, o, mejor aún, de la fase del modo de producción en la cual nuestro momento, nuestro presente, se halla inserto. Si se prefiere la terminología clásica, entonces la globalización es la base y la postmodernidad la superestructura de esta tercera etapa del capitalismo. (pp. 21-23)

Otra lectura de la postmodernidad, muy cercana a la anterior, es la desarrollada por Perry Anderson (1993, 2000). El historiador inglés, al estudiar *Los orígenes de la posmodernidad*, evidencia su paso de la naturaleza estética⁶¹ hasta la naturaleza histórica. Por ello, la considera un periodo histórico y cultural coligado a las peculiaridades económicas, productivas y tecnológicas del capitalismo tardío, no sólo en el primer mundo, sino en las naciones emergentes. La postmodernidad será un momento de pérdida del sentido histórico y de las experiencias de la cotidianidad, y la disolución de los antagonismos sociales modernos. En Anderson (2000, p. 126), la posmodernidad emerge de tres realidades: “un orden dominante

⁶¹ Según el autor, la posmodernidad, concretamente el posmodernismo (en tanto corriente literaria) nació en la periferia, en el mundo hispanoamericano de Rubén Darío y Federico de Onís.

desclasado, una tecnología mediatizada y una política monocroma” (p. 126). En una dirección similar, David Lyon (1997) arguye:

la cuestión de la postmodernidad es esencial en todo intento de describir el cambio cultural y, si estamos en lo cierto, de comprender los fenómenos sociales contemporáneos. Esto no significa que haya surgido una sociedad completamente nueva, ni que pueda identificarse una sociedad a la que debamos aplicar el calificativo de postmoderna. Más bien, la cuestión de la postmodernidad nos ofrece la oportunidad de reevaluar la modernidad, de leer los signos de los tiempos como indicadores de que la propia modernidad es inestable e impredecible, y de renunciar al futuro que parecía prometer. (p. 125)

En su argumentación, el sociólogo canadiense (Lyon, 1995, 1997) distingue entre postmodernismo (que acentúa el carácter cultural) y la postmodernidad (cuyo énfasis es lo social). En esa línea de pensamiento, manifiesta que la postmodernidad “se refiere sobre todo al agotamiento de la modernidad” (Lyon, 1997, p. 21) y el surgimiento de una reciente fase del capital. Así, la asocia a los desarrollos teóricos de “nuevas luminarias”, tales como Derrida (deconstrucción y negación de lo fijo o estable en los “textos”-herramientas culturales), Foucault (el derrumbamiento de la episteme moderna y su objeto, el “hombre”), Baudrillard (“hiperrealidad”, “simulacros” y destrucción de significados) y Lyotard (del que se hablará más tarde). Al tiempo, sostiene que sus “progenitores” o precursores originarios son Nietzsche (nihilismo), Heidegger (pensamiento existencial) y Simmel (tragedia de la cultura).

Otro autor que propone una *Teoría sociológica de la posmodernidad* (1996), para evaluar a *La posmodernidad y sus descontentos* (2001), pero también para pensar una *Ética posmoderna* (2005) y un *Arte, ¿líquido?* (2007a) es Zygmunt Bauman. Para el sociólogo y filósofo polaco, la postmodernidad es una *Modernidad líquida* (2003) que debe entenderse

como la era de globalización estrictamente negativa y sin alternativas evidentes, donde el ser humano se ve obligado a escoger entre dos opciones (no más). La vía antropofágica, que supone ser asimilado por el sistema y adecuarse a él para sobrevivir, o la vía antropoémica, que implica ser vomitado para caer en los no-lugares o lugares condenados, propios de los desechados, de la “otredad”.

La postmodernidad, se entiende, también, a modo de una época de desregulación y exacerbación de la libertad individual, en la que el placer se convierte en el máximo juez, que se satisface en una *Vida de consumo* (2007b) o un *Mundo-consumo* (2010), rompiendo “uno de los preceptos fundamentales de la vida civilizada” o exigencia ética básica: “La exhortación a amar a tu prójimo como a ti mismo” (Bauman, 2010, p. 51). Por esta razón, señala el autor, estamos en un momento “posterior al deber”, de moralidad minimalista y de un individualismo puro, donde todos buscan la “buena vida”, alejándose de cualquier expresión solidaria, limitándose a una llana tolerancia, que se expresa cargada de indiferencia.

Para sintetizar un poco, se puede advertir que Bauman (1996) repasa “los diez dogmas de la teoría de la posmodernidad”, al tiempo que evalúa “la nueva política” y “la nueva ética”. Con ello, fija un conjunto de definiciones o conceptualizaciones en torno a ella. De esa manera, la postmodernidad, condición social surgida en el siglo XX y propia de los países europeos o de aquellos en estrecha relación con Europa, remite a un

modernismo liberado de la falsa consciencia y como un tipo nuevo de condición social que destaca por su manifiesta institucionalización de aquellas particularidades que la modernidad intentaba eliminar de sus proyectos y prácticas de manejo. [...] Una condición social determinada por sus propios rasgos distintivos, prácticamente autosostenible y contenida en sí misma. [Una] condición social [...] permanentemente desequilibrada. (pp. 81-83)

Llegados aquí, y atendiendo la definición baumaniana de la postmodernidad como “condición social”, a continuación, se recogen las conceptualizaciones que, sobre la postmodernidad (en tanto condición), presenta el pensador francés Jean-François Lyotard⁶². En la introducción de su muy conocida obra *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Lyotard (1987) escribe:

se tiene por «postmoderna» la incredulidad con respecto a los metarrelatos. Ésta es, sin duda, un efecto del progreso de las ciencias; pero ese progreso, a su vez, la presupone. Al desuso del dispositivo metanarrativo de legitimación corresponde especialmente la crisis de la filosofía metafísica, y la de la institución universitaria que dependía de ella. La función narrativa pierde sus functores, el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos y el gran propósito. Se dispersa en nubes de elementos lingüísticos narrativos, etc., cada uno de ellos vehiculando consigo valencias pragmáticas *sui generis*. (p. 4)

Se evidencia que la postmodernidad es una actitud crítica ante la modernidad, traducida en la desconfianza frente a, o la negación y el fin de, las grandes narrativas o metanarraciones propias del espíritu de ese periodo histórico (como la promesa del enriquecimiento capitalista o promisión del comunismo), que suponían un compromiso político, social y cultural. Esto se debe al cambio de estatuto del saber (epistemología) que se da en las sociedades más desarrolladas (del mundo occidental), después de la era posindustrial, el surgimiento de la mentalidad posmetafísica y la reconstrucción de Europa. Sobre este tema, Lyotard (1987) ratifica la exclusión de los relatos magnos y asegura: “el «pequeño relato» se mantiene como la forma por excelencia que toma la invención imaginativa, y, desde luego, la ciencia (p. 48).

⁶² En tanto es con este autor con el que más discute Dussel, en procura de delimitar su proyecto transmoderno, su estudio y análisis crítico se convierte en un eje fundamental para esta parte de la investigación.

De esta manera, la posmodernidad, además de ser un tiempo concreto y una situación histórica de la segunda mitad del siglo XX (y parte del XXI), remite a una colección diseminada (pequeños relatos) de vivencias, ideas, deseos, estados “de ánimo o mejor, de pensamiento” (Lyotard, 1992), pero también de olvidos (respecto a lo anterior/moderno) (Lyotard, 1989). El autor la denomina: una condición humana determinada, propia de “nuestra cultura” (una edad de la cultura). O como lo señala Lipovetsky (2000 y 2008), un tiempo hipermoderno, donde muere la idea de progreso, una época de desencanto o *La era del vacío* y del individualismo. Por ello, se quiere emancipada de la razón y libre de la autoridad de los “grandes relatos” (o actos de legitimación sustentados en el futuro), considerados totalitarios y homogeneizantes y, por tanto, perniciosos para el ser humano, siempre diverso y plural.

la posmodernidad se presenta como una reivindicación de lo individual y lo local frente a lo universal. La fragmentación, la babelización, no es ya considerada un mal sino un estado positivo. Ella permite la liberación del individuo quien, despojado de las ilusiones de las utopías centradas en la lucha por un futuro utópico, puede vivir libremente y gozar el presente siguiendo sus inclinaciones y sus gustos. (Nudler, 1996, p. 9)

La crítica a la modernidad y a su proyecto ilustrado (incompleto), junto a la descripción cínica del presente, determinado por la desregulación globalizada, y su posible superación (transformación y transcendencia), se continúa más allá de “post”, en la configuración del paradigma de lo “trans”. A la “condición postmoderna”, se sobrepone la “condición transmoderna”, de la filósofa Rosa María Rodríguez Magda. Esto se trata de presentar a continuación.

3.3. Globalización y transformación/transcendencia. La transmodernidad en la visión de Rodríguez Magda

“Los elementos fundamentales de la Transmodernidad de Rodríguez Magda son: la globalización como hecho social; la Transmodernidad como paradigma para desafiar los intentos de un proyecto ilustrado contemporáneo; y la utilización del enfoque dialéctico como generador de cambio social”.

Ahumada Infante (2013. p. 7)

Rosa María Rodríguez Magda afirma que fue ella quien acuñó la locución transmodernidad o, al menos, a su persona se debe la puesta en circulación del término en el año 1989⁶³. Efectivamente, el último y más extenso capítulo de su libro *La sonrisa de Saturno. Hacia una teoría transmoderna* (Rodríguez Magda, 1989), lleva por nombre “El porvenir de la teoría: la Transmodernidad”. Aquí, se encuentra la primera conceptualización de la autora frente a su “nuevo término”. Para la filósofa española, la transmodernidad “es la pervivencia de las líneas del proyecto moderno en la sociedad postmoderna”. Es decir, se traduce en la continuación de la modernidad por otros medios. “La Modernidad es el proyecto, la Postmodernidad su fragmentación, la Transmodernidad su retorno simulado en lo plural” (p. 10). En el mismo texto, pero mucho más adelante, reitera:

La Transmodernidad es el retorno, la copia, la pervivencia de una Modernidad débil, rebajada, *light*. La zona contemporánea transitada por todas las tendencias, los recuerdos, las posibilidades; trascendente y aparenial a la vez, voluntariamente sincrética en su “multicronía”. La Transmodernidad es una ficción: nuestra realidad, la copia que suplanta al modelo, un eclecticismo canallesco y angélico a la vez. (p. 141)

Según esto, la transmodernidad se traduce en un calco tenue de la modernidad. Ésta, en la perspectiva señalada, puede equipararse, en alguna medida, a la condición postmoderna de

⁶³ Un examen sucinto alrededor de las diferentes conceptualizaciones sobre transmodernidad, se encuentra en Gimbernat González (2010) y Rodríguez Magda (2011).

Lyotard, sólo que no se muestra como quebrantamiento ingenuo, no es el fin de la razón y el olvido de la historia. Dicho de otra manera, la transmodernidad en Rodríguez Magda se aleja de la ruptura o demolición sistémica (nihilismo y relativismo) propuesta por la postmodernidad, al tiempo que bebe de ella (reconoce el momento histórico) para retornar críticamente a ciertas ideas significativas de la “época fundada por descartes” y del proyecto ilustrado, “nuestro sabio pasado moderno”, buscando las luces necesarias para iluminar el presente⁶⁴. En el texto ya citado (Rodríguez Magda, 1989), se describen las siguientes características centrales en noción de transmodernidad, con relación a lo señalado.

-Uso regulativo, formal, de ciertos valores e ideas. -Deliberación y elección de las reglas de juego para las diversas prácticas. Revisión. Multiplicidad de juegos de lenguaje. - asunción del compromiso ontológico de una determinada opción momentánea. - Ejercicio crítico “débil”, no desenmascarador ontológicamente, sino de pragmática autonomía y salubridad. -Apropiación del dinamismo, fragmentariedad... postmodernos. El uso regulativo de ciertas ideas otorga objetividad y normalización; la revisión constante intentaría paliar su instrumentalización. -Ideal democrático ilustrado para la sociedad; retorno del individuo a la vida privada. -Escepticismo, ironía, distanciamiento: reasunción “ligera”, rebajada, de los criterios de fundamentación; legitimación *a posteriori*, por los resultados. (p. 139)

En este inicial acercamiento, lo propio de la transmodernidad es lo ecléctico o multifacético. En ella se unen, dialécticamente, las tesis o postulados modernos con las antítesis o condiciones postmodernas, dando origen a una neófito configuración de las etapas. Esta característica híbrida o de multiplicidad heterogénea se va a acentuar en la década de los 90s o

⁶⁴ En Rodríguez Magda (2003, p. 8) se presenta gráficamente y de una forma muy clara “una enumeración de las características de los tres momentos” (modernidad, posmodernidad y transmodernidad).

en las postrimerías del siglo XX. De esta manera, Rodríguez Magda (1997) emplea *El modelo de Frankenstein* como metáfora para referirse a la nueva época, la de los restos superpuestos. Aquella que mezcla lo banal y lo bárbaro, el fin de las ideologías y las guerras, lo cibernético y lo preindustrial, la tolerancia y el fanatismo, lo íntimo y lo público, lo global y lo local, la razón y la sinrazón, lo bello y lo monstruoso, lo Mismo y lo Otro.

Vista así, “La Transmodernidad no es un deseo o una meta, simplemente está, como una situación estratégica, compleja y aleatoria no elegible. No es buena ni mala, benéfica o insoportable y es todo eso juntamente” (Rodríguez Magda, 1989, p. 142). La transmodernidad no debe concebirse a modo de un proyecto utópico, un ideal por alcanzar o un sueño por construir. La transmodernidad es ahora y está aquí. La humanidad escapa a la elección de entrar o no en ella, existe y nada más. Es la época histórica presente, tan buena (para algunos) como mala (para muchos); por tanto, no es ni lo uno ni lo otro.

Los desarrollos teóricos de la autora española en el siglo XXI amplían las conceptualizaciones alrededor de la transmodernidad. De esta manera, Rodríguez Magda (2001) acentúa sus críticas al “todo vale” posmoderno e insiste en que la crisis de la modernidad, de sus grandes teorías, genera un oquedad epistemológica o una carencia de legitimación en la ciencia, pero también en la cultura, la sociedad y la vida misma. Desde ahí, la transmodernidad se visualiza en dos horizontes. Primero, es el nuevo paradigma del primer mundo, de la sociedad globalizada, que no tiene el propósito de solucionar nada. Segundo, es un modelo crítico que procura generar rupturas y fugas de sí misma (Rodríguez Magda, 2004, pp. 15-16).

Desde la primera lectura o modelo, la transmodernidad se entiende como lo propio de la situación presente o la cultura de la sociedad globalizada; es la globalización misma. Rodríguez Magda (2003) escribe: “La globalización es el todo envolvente, cumplimiento

caótico y dinámico del imperativo dialéctico, nuevo paradigma que he apostado por llamar *Transmodernidad*". (p. 15) Después, la globalización se ve como un "Nuevo Gran Relato" que no se origina a partir de un trabajo teórico o un propósito emancipador, como lo hacen las metanarrativas modernas, sino como el resultado inesperado de las tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas dinámicas del mercado y la geopolítica (Rodríguez Magda, 2014).

Lo anterior desvirtúa el postulado postmoderno del fin de las grandes narrativas (o hechos) y, principalmente, convierte a la transmodernidad en una diversidad asimilable y un equilibrio inestable; en "la sociedad del conocimiento" y una totalidad interdependiente; en un contexto de lo Glocal y transcultural (transetnicidad); en un mundo o estructura transnacional (económica, cultural, laboral) y en una "política mundial policéntrica". La transmodernidad remite, también, a la cibercultura y a las relaciones personales/sociales mediadas por el chat y las redes, donde prima el internet y la hegemonía de la pantalla, la realidad virtual. Sobre esta situación, la autora recalca que su *Transmodernidad* (Rodríguez Magda, 2004) "no es una ONG para el tercer mundo", menos una "nueva utopía tecnológica y feliz". Ésta es "el lugar donde estamos, el lugar precisamente donde no están los excluidos. Con ello tendremos que bregar todos" (p.16). En un texto posterior, Rodríguez Magda (2011) concluye esta primera parte o lectura, con la siguiente afirmación:

Lo "trans" no es un prefijo milagroso, ni el anhelo de un multiculturalismo angélico, no es la síntesis de modernidad y premodernidad, sino de la modernidad y la postmodernidad. Constituye, en primer lugar, la descripción de una sociedad globalizada, rizomática, tecnológica, gestada desde el primer mundo, enfrentada a sus otros, a la vez que los penetra y asume. (p. 3)

Desde la segunda lectura o modelo, la transmodernidad marca ciertas líneas de fuga de la nueva condición o el Nuevo Gran Relato (la globalización). Se convierte en otro paradigma. Rodríguez Magda (2014) escribe que lo “trans” connota una “necesaria trascendencia”, una salida “de la crisis de la modernidad”. Es decir, es una forma de retomar el proyecto moderno, teniendo presente los cuestionamientos postmodernos. Después, se va a argumentar que la Transmodernidad es “el esfuerzo por trascender esta clausura envolvente, hiperreal, relativista (Rodríguez Magda, 2011, p. 3).

La salida es posible recurriendo al prefijo que determina este nuevo paradigma. Lo “trans” debe interpretarse a modo de transformación y trascendencia. Implica rupturas históricas y cambio social. También, insinúa la urgente necesidad de salir y buscar una nueva síntesis. En pocas palabras, y como lo señala Rodríguez Magda (2004, p. 16), lo trans de la transmodernidad implica transformación, dinamismo y trascendencia. Sugiere un movimiento a través de algo hacia un medio diferente, sin estancarse, sino avanzando hacia un estado posterior. Implica la idea de atravesar y superar límites, llevando consigo la noción de trascendencia.

Finalmente, es oportuno señalar dos aspectos antes de cerrar este numeral. Primero, el desarrollo conceptual de Rodríguez Magda se caracteriza por sumergirse en un enfoque negativo de las realidades contemporáneas, especialmente del capitalismo y la globalización neoliberal. Su análisis se distingue por una descripción cándida y neutral de estas realidades, sin llegar a formular una propuesta clara para contrarrestar o modificar dicho modelo. Si bien, la filósofa española forja una sutil crítica a la modernidad y a la posmodernidad, y resalta algunas categorías como la transformación y la trascendencia, presentes en su paradigma, al final queda anclada en una visión eurocéntrica. Segundo, el apartado, más que detenerse en un ejercicio hermenéutico o interpretativo riguroso de las conceptualizaciones de la autora, o entrar en la disputa de quién instaló por primera vez el concepto o lo hizo circular, procura hacer una

introducción propedéutica a los desarrollos de Enrique Dussel sobre la transmodernidad. Se recogen sus aportes para crear un contraste o discordancia entre una y otra propuesta.

A continuación, con Enrique Dussel, se procura argüir que la transmodernidad es una apuesta germinada en el Sur global, en la periferia (no en el centro del sistema mundo); una postura demandante de un lugar propio y ajeno a la modernidad, la postmodernidad y la misma transmodernidad occidental/colonial; un rescate de la mirada de los Otros(as), aquellos(as) históricamente excluidos(as), los(as) postcoloniales y subalternos(as). En pocas palabras, la transmodernidad será interpretada como un proyecto mundial de liberación.

3.4. El proyecto transmoderno de Enrique Dussel

“La Modernidad nace realmente en 1492: esa es nuestra tesis. Su real superación (como Subsumtion y no meramente como Aufhebung hegeliana) es subsunción de su carácter emancipador racional europeo trascendido como proyecto mundial de liberación de su Alteridad negada: la "Trans-Modernidad" (como nuevo proyecto de liberación político, económico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcétera).”

Enrique Dussel (1992, p. 178)

El proyecto transmoderno de Enrique Dussel trasciende las lógicas eurocéntricas de la modernidad (sin negarla completamente), se aleja del nihilismo de la postmodernidad (reconociendo algunos de sus cuestionamientos) y va más allá de la transmodernidad de Rodríguez Magda (acentuando sus premisas de transformación y transcendencia). En ese sentido, aquí se quiere proponer la siguiente teoría: la transmodernidad⁶⁵, en la perspectiva del filósofo argentino, nace o se pone en circulación, en su obra *1492 el encubrimiento del otro*.

⁶⁵ En la investigación se escribirá transmodernidad (con t minúscula) o Transmodernidad (con T mayúscula), entendiendo que el autor emplea las palabras Tras-Modernidad (en los primeros textos de los noventa) y “Trans”-Modernidad (en algunos libros o ensayos del primer quinquenio del siglo XXI); pero, sobresale la escritura del vocablo Transmodernidad (sobre todo después de: *Posmodernidad y Transmodernidad. Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo* (1999)). Esto no implica que el autor no emplee, esporádicamente, las dos primeras expresiones en las dos últimas décadas.

Hacia el origen del mito de la modernidad (Dussel, 1992)⁶⁶ y, desde su génesis, se concibe como un meta-relato mundial de liberación y un pluriverso planetario realizable.

En un texto posterior al citado, el autor (Dussel, 2017a) plantea seis estadios diacrónicos para entender dicho proyecto. Primero, la aceptación de la necesaria relación modernidad/colonialidad (de la visión eurocéntrica al horizonte mundial). Segundo, la toma de conciencia de los pueblos periféricos, tanto de su dependencia como de las estructuras de dominación moderno/capitalistas, expresadas hoy en la globalización del modelo neoliberal (la crítica al sistema vigente). Tercero, la reconstrucción arqueológica, por parte de cada comunidad humana o pueblo, de su propia memoria cultural y popular (el retorno a los núcleos ético-míticos). Cuarto, la consolidación del diálogo intercultural transmoderno (los encuentros Sur-Sur y Sur-Norte). Quinto, el “crecimiento vital de las culturas postcoloniales descolonizando sus interpretaciones, sus epistemes, sus tecnologías, sus proyectos en todos los niveles o campos” (p. 97). Sexto y última etapa, la consolidación de la transmodernidad misma, que se entiende a modo otra edad del mundo, una nueva civilización, la subjetividad individual y colectiva transformada; en definitiva, una utopía posible.

Atendiendo la ruta demarcada por el autor, que señala los cambios y la evolución del fenómeno a través del tiempo, a continuación se presentan los siguientes seis numerales, con la pretensión o propósito de analizar la transmodernidad (o el proyecto mundial de liberación) en la obra de Enrique Dussel, posterior a 1992.

⁶⁶ En la edición alemana de Patmos (Dussel, 1993c), el libro lleva el subtítulo: *Ein Projekt der transmoderne* (Un proyecto transmoderno). Esto, dado que, en las palabras preliminares, el autor considera que este conjunto de conferencias (el texto) podría llamarse: “La Trans-Modernidad: un proyecto futuro”.

3.4.1. La relación modernidad/colonialidad (de la visión eurocéntrica al horizonte mundial)

Develar y aceptar la necesaria relación entre la modernidad y la colonialidad es el paso inicial y, tal vez, el más significativo, para acercarse y entender la transmodernidad. Todo comienza con una hipótesis formulada por Dussel (1992) y diseminada a lo largo de su obra posterior. Ese postulado sostiene que existen dos nociones de modernidad, el primero, eurocéntrico (reconocido por todos), el segundo, mundial (negado o invisibilizado históricamente). El primer horizonte estaría soportado en el mito de la modernidad y el segundo es clave para mostrar la mencionada correspondencia o vínculo modernidad/colonialidad.

El horizonte uno o eurocéntrico es el predominante, desplegado y enseñado en las escuelas europeas y norteamericanas; pero, también, replicado y reproducido, de una forma acrítica, en la gran mayoría de los escenarios educativos y culturales de Latinoamérica y el Sur global. Esta perspectiva muestra a la modernidad como una salida de la minoría de edad, de la niñez, del oscurantismo; una emancipación producto del esfuerzo de la razón, en tanto proceso crítico. La modernidad permite a la humanidad, representada en el hombre europeo, un progreso hacia mejor.

No sólo lo descrito, la concepción predominante considera que la modernidad se gestó en Europa como resultado de sus propios esfuerzos. La modernidad se percibe como el producto de una potencia que se ha impulsado a sí misma y, por lo tanto, se considera que no está en deuda con el resto del mundo. O lo que es lo mismo, según este horizonte, la modernidad, la “superioridad” y el progreso europeo (y de otros centros de poder, por ejemplo, Estados Unidos), es el fruto de situaciones internas o características intrínsecas de su pueblo y su cultura. El progreso de Europa no es producto de nada o nadie más (externo), le es exclusivo. Por lo dicho, en sus hitos fundacionales y en su secuencia espacio/temporal siempre aparecen los siguientes sucesos: Renacimiento (italiano), la Reforma luterana y la Ilustración (alemanas) y

la Revolución francesa, e incluso, el Parlamento (inglés). Así, los hechos fundacionales se ubican en la Italia del siglo XV, la Alemania de siglos XVI-XVIII, la Francia del siglo XVIII y la Inglaterra del siglo XVII (Dussel, 2001, p. 350). Dussel (2001) denomina a esta visión eurocéntrica, precisamente porque:

indica como punto de partida de la “Modernidad” fenómenos intra-europeos, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso. Esta es aproximadamente la visión provinciana y regional desde Max Weber -con su análisis sobre la “racionalización” y el “desencanto”- hasta Habermas). Para muchos un Galileo (condenado en 1616), Bacon (Novum Organum, 1620) o Descartes (El discurso del método, 1636) serían los iniciadores del proceso moderno en el siglo XVII. (p. 350)

El enfoque estrecho y eurocéntrico de la modernidad, denunciado por Dussel (1992, 2001), es el que se explicita en las *Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal* (Hegel 2005) y en *Fenomenología del espíritu* (Hegel, 1994). La “historia universal es el progreso en la conciencia de la libertad” escribe el alemán (2005, p. 129), y dicha historia va de Oriente a Occidente. Así, Asia es el comienzo. India, China y Persia, y otros pueblos orientales, simbolizan la primera fase del perfeccionamiento del Espíritu en su periplo hacia la libertad. En ellos se presenta la inmersión del Espíritu en la Naturaleza. Asia es la primera escala, la que abre la senda que conduce a la reconciliación del Espíritu con su concepto: su espiritualización. Claro que, en este período inicial, demasiado prematuro o de infancia, todavía hay poca conciencia, prima la confianza en lo natural, que aún predomina y se hace sustancial y sólida; como lo es, también, el despotismo de los emperadores, los únicos realmente libres en una sociedad en la que los hombres están subyugados.

El segundo período del progreso del espíritu está representado por la civilización griega. Los griegos personificaron la incisión Espíritu/Naturaleza. En ellos, el espíritu emprende su

reflexión sobre sí mismo. Es el lapso de la juventud y de un progreso muy significativo, pues serán varios hombres (los que ostentan el título de ciudadanos en las *pólis*) los que despliegan su libertad, y no uno solamente, como en la etapa anterior. El tercer ciclo de la historia es la civilización romana. Los romanos establecen la libertad formal o abstracta de los individuos por medio de las leyes. Aquí, aparece el ímpetu, la virilidad y la fuerza del espíritu. El cuarto y último periodo iría desde el desplome del Imperio Romano (476 d.C.) hasta la Revolución Francesa (1789). Pero Hegel (2005) va mucho más allá y señala:

Europa es absolutamente el término de la historia universal. Asia es el principio [...]. África es algo aislado y sin historia, sumido todavía por completo en el espíritu natural, y que sólo puede mencionarse aquí, en el umbral de la historia universal [...]. Por eso abandonamos África para no mencionada ya más [...]. América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual. Los indígenas, desde el desembarco de los europeos, han ido pereciendo al soplo de la actividad europea. En los animales mismos se advierte igual inferioridad que en los hombres [...]. Estos pueblos de débil cultura parecen cuando entran en contacto con pueblos de cultura superior y más intensa [...]. En la naturaleza europea no se destaca, pues, ningún tipo singular, como los que se destacan en los demás continentes. Por eso el hombre europeo es el más universal. (pp. 308, 298, 281, 266, 304)

Es indudable, en esta exégesis de la “Historia universal”, que quedan fuera de la senda, trasegada por el Espíritu, demasiados pueblos, muchas naciones. Entonces, no es tan cosmopolita tal historia, es eurocéntrica, y eso es muy distinto. África es eliminada del proceso. Sólo la presencia (la invasión) de Europa posibilita que aquel territorio sin historia, estancado y abandonado por el resto del mundo, desprovisto de progreso cultural y desarrollo económico propio, incivilizado y bárbaro, pueda conocer la luz, a modo de apéndice del centro. Algo similar sucede con América (Latina). Al estar ubicada al oeste del Atlántico en lugar de al este

del Extremo Oriente, América es excluida de la narrativa histórica. Se la percibe como rudimentaria, tanto en sus aspectos culturales, políticos y sociales, como en su entorno natural. Se considera que su inmadurez es completa, incluso en términos físicos, donde se sugiere que incluso los vegetales y “los animales son más primitivos, brutales” o degenerados en comparación con otras regiones (Dussel, 1992, p. 16).

Pero Hegel va más allá de sustraer de la Historia Universal a Asia, África y América. Según su lectura, sur (España y Portugal) y noreste (Polonia y Rusia) europeos son descartados de la ruta y fin de la historia. De esta manera, el porvenir es el noroeste de Europa, lo que significa que el espíritu absoluto será germánico. Es el mundo germánico, incluidas Gran Bretaña, Holanda y Escandinavia, el que personifica el “Espíritu del Nuevo Mundo cuyo fin es la realización de la verdad absoluta, como autodeterminación infinita de la libertad, que tiene por contenido su propia forma absoluta” (Dussel, 1992, p. 18).

En la perspectiva de Hegel (1994, 2005), Europa es la portadora absoluta del perfeccionamiento del Espíritu universal. De esta manera, es la población imperiosa y avasalladora, ante el cual las otras naciones no poseen derecho alguno y, por el contrario, deberán someterse. Ya se señaló que los planteamientos del filósofo alemán representan la mejor exposición del eurocentrismo. Pero, indica Dussel (1992), también de “la sacralización misma del poder imperial del Norte o el Centro, sobre el Sur, la Periferia, el antiguo mundo colonial y dependiente” (p. 20). Dicho eurocentrismo, respaldado en el mito moderno⁶⁷, se fundamenta en la autodefinición de Europa como una civilización superior y dominante. Esto

⁶⁷ Dussel (1992, p. 70), argumenta que el mito de la Modernidad consiste “en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose al sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario”.

conlleva a considerar a otras naciones como bárbaras e inferiores, como menores de edad, lo que justifica la idea de sacarlas de su supuesta inmadurez, incluso mediante métodos violentos.

Frente al horizonte eurocéntrico se sobrepone un segundo concepto de modernidad. Este representa una perspectiva ampliada y mundial, que incluye la “otra cara” de la modernidad; es decir, la exterioridad de la América explotada, el África dominada, el Asia encubierta, por ejemplo. En relación con esta mirada, Dussel (2001) escribe:

Proponemos una segunda visión de la "Modernidad", en un sentido mundial, y consistiría en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) "centro" de la Historia Mundial. Es decir, nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492 (como fecha de iniciación del despliegue del "Sistema-mundo"). Anteriormente a esta fecha los imperios o sistemas culturales coexistían entre sí. Sólo con la expansión portuguesa desde el siglo XV, que llega al Extremo Oriente en el siglo XVI, y con el descubrimiento de la América hispánica, todo el planeta se torna el "lugar" de "una sola" Historia Mundial (Magallanes-Elcano da la vuelta de circunvalación a la tierra en 1521). (p. 352)

La segunda visión de la modernidad no niega la primera, la subsume. Lo que supone tener claro que el *ego cogito* de Descartes es el resultado histórico del *ego conquiro* (fundamentalmente, de Colón y Cortés). Pero, más aún, el concepto o la noción mundial de modernidad admite proponer una crítica transmoderna a la relación modernidad/colonialidad. Esto, dado que se empieza a develar que “el viejo continente” no es un sistema independiente, es un fragmento (incluso periférico) del tercer estadio del Sistema interregional⁶⁸. Hasta 1492, es la hipótesis de Dussel (1992), Europa es la periferia del enclave otomano-musulmán, la India

⁶⁸ Sobre el Sistema mundo, los Sistemas interregionales y sus diferentes estadios o momentos históricos, mirar Wallerstein (2010, 2016 y 2017).

y la China, es decir, está de espaldas o por fuera del período asiático-Afro-Mediterráneo que surge el siglo IV d.C.

Así las cosas, la modernidad no es fruto de la supuesta supremacía autopoietica o un esfuerzo propio de Europa, se logra gracias a la fortuita (y no planeada) invasión de 1492. La modernidad es el resultado de la colonización de otros territorios (de América), la negación de la alteridad (analógica) y la pretensión de una visión unívoca del mundo. La modernidad eurocéntrica no es más que la privación o desconocimiento de una primera modernidad o modernidad hispánica; esto, sumado, a la reducción, fruto de la racionalización y matematización de la vida hecha por Descartes, que genera la crisis actual de la civilización (razón instrumental). Peligros que no serán resueltos mientras se desconozca la exterioridad y se evadan las preguntas éticas (y filosóficas) fundamentales de los siglos XV y XVI: “¿Qué derecho tiene el europeo de ocupar, de dominar y gestionar las culturas recientemente descubiertas, militarmente conquistadas y que están siendo colonizadas?” (Dussel, 1998a, p. 59).

Puesto en otros terminos, “el *ego cogito* moderno fue antecedido en más de un siglo por el *ego conquiro* (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “Voluntad-de-Poder” moderna) al indio americano. La conquista de México fue el primer ámbito del ego moderno” (Dussel, 2001, p. 353). La locución de Descartes del “*ego cogito*” en 1636 se considera la consecuencia ontológica del proceso descrito anteriormente, es decir, el *ego* como origen absoluto de un discurso solipsista que encubre la otredad periférica. De esta manera, se argumenta que la modernidad surge como resultado de la colonialidad, de la intervención en otros lugares más allá de Europa y, por lo tanto, está en deuda con muchos pueblos y naciones del mundo. Reconocer esta premisa implica comprender que la modernidad sólo podrá ser superada si se abandona el mito que la sustenta. Al respecto, Dussel (2001) concluye:

Al negar la inocencia de la “Modernidad” y al afirmar la Alteridad de “el Otro”, negado antes como víctima culpable, permite “des-cubrir” por primera vez la “otra-cara” oculta y esencial a la “Modernidad”: el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las “víctimas” de la “Modernidad”) como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad). (p. 353)

Dicho esquemáticamente, la modernidad supone la colonialidad en tanto se inaugura en 1492, con su salida al Atlántico (para conectarse con el oriente) y la inesperada aparición de América. La modernidad está soportada en la colonialidad, pues se traduce en el encubrimiento del Otro, en la negación de la alteridad, en la subsunción y dominio de las culturas y pueblos originarios del “Nuevo continente” (y la posterior esclavitud de mujeres y hombres de la África negra). Modernidad es colonialidad y capitalismo, es esclavitud y extracción de riquezas, es robo de saberes y tecnologías, explotación del trabajo, saqueo de los alimentos de las colonias y neocolonias (Dussel, 2017ab). Es, en definitiva, una estructura de dominación, histórica y presente, ante la que se requiere tomar conciencia.

3.4.2. La toma de conciencia de las estructuras de dominación moderno/capitalistas (la crítica al sistema vigente)

Después de develar la relación modernidad/colonialidad, el proyecto transmoderno propone un segundo paso, palmario en la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (Dussel, 1998a). Ese escalón es la toma de conciencia, por parte de los pueblos históricamente vilipendiados y subyugados (las víctimas), de las estructuras de dominación moderno/capitalistas o el sistema vigente. El inicio de la modernidad es también el origen del capitalismo, pues es la sangre derramada y las vidas segadas, junto a todos los recursos despojados a América y a otros muchos territorios del Sur Global, los que se convierten en el combustible del desarrollo industrial y comercial de Europa. Pero no sólo eso, dicha

encadenamiento extractivista y de saqueo, de “economías dependientes” y sobreexplotación (colonialismo/imperialismo), sumado a la imposición cultural y epistémica (colonialidad), ha perdurado en el tiempo, haciendo que hoy, al igual que ayer, la muerte y la extinción sean la regla.

Para Dussel & Del Valle-Orellana (2018, p. 173) “el capital y la modernidad son dos aspectos de lo mismo, sin olvidar, por cierto, que la modernidad es la totalidad de la cultura que le da los fundamentos al sistema económico que es el capitalismo”. Entonces, las estructuras de dominación del sistema vigente, moderno/capitalista (independientemente de su versión o coyuntura histórica), siempre se traducen en la negación (material y simbólica) del Otro, excluido de la comunidad hegemónica; esto es, en la privación de la vida. Dicho despojo, según Dussel (1998a), inicialmente se presenta como un “hecho natural” (“falacia naturalista”) ante el cual no se tiene conciencia ética y crítica. Este es el momento de no conciencia o posición ingenua, una larga noche donde se desconocen las causas del sufrimiento y se ignoran los efectos del mal que se globaliza; es el tiempo en el que se vive (o malamente sobrevive) y se muere, sin más.

De la no conciencia se pasa, poco a poco, individual y colectivamente, a la conciencia ético-crítica⁶⁹. La ignorancia cede ante el aprendizaje y se comprende “que la afirmación de los valores del “sistema establecido” o el proyecto de *vida buena* “de los poderosos” es negación o *mala vida* para los pobres” (Dussel, 1998a, p. 310). El primer paso, en dicha toma de conciencia, es el momento arquitectónico, donde se evidencia el hecho *empírico* y *a priori* de la situación de exclusión y de sufrimiento, mal padecido por la mayor parte de la humanidad.

⁶⁹ El tema de la conciencia en Dussel (1998a) es abordado con el auxilio de la experiencia y las obras de Rigoberta Menchú (“toma-de-conciencia”) y Paulo Freire (*concientização*).

la Modernidad se enfrenta a la imposibilidad de subsumir las poblaciones, las economías, las naciones, las culturas que atacó agresivamente desde su origen, que excluyó de su horizonte y que arrincona en la miseria. Es todo el tema de la exclusión de la alteridad de América Latina, el África y el Asia y de su indomable voluntad de sobrevivencia [...] el sistema-mundo globalizador llega a un límite en cuanto excluye al otro, que resiste. (Dussel, 1998a, p. 67)

Después de advertir dicha contradicción, llega la fase de juzgar negativamente las causas que producen la victimización y la verdad contradictoria del sistema vigente, aquel que pregona la riqueza y la igualdad, en medio de la miseria y la injusticia. Pero el proceso no termina en la observancia del dominador (o la dominación) y el revelamiento de la desigualdad; ahí surge el Otro, se mira al excluido, la víctima de lo juzgado, de la que se es responsable y quien despierta la conciencia ética y crítica. Dussel, en diálogo con Apel (Dussel & Apel, 2005), sostiene que:

Llamamos «conciencia ética» (a diferencia de la mera «conciencia moral») a la capacidad práctica de «interpretar», del «aceptar», del «asumir» el enunciado exigitivo del Otro [...]. La «conciencia ética», como «responsabilidad» ética [...] es el «dejar lugar» al Otro; es el permitirle «ser-parte». (Dussel & Apel, 2005, pp. 120-121)

La toma de conciencia de las estructuras de sujeción moderno-capitalistas deja entender que una considerable parte de la humanidad es víctima de una intensa exclusión y/o dominación, lo que resulta en experiencias de pobreza y hambre, de analfabetismo e infelicidad, dolor y agonía (Dussel, 1998a). Ante este hecho, se procura anteponer la “positividad” del principio ético material de la vida, a la “negatividad de la muerte”. Y esto, sincrónica o diacrónicamente, conduce a la acción política contrahegemónica y liberadora. Se parte de la conciencia ético-crítica y se termina en la “praxis de liberación”. En el horizonte señalado,

Dussel (2017a) relaciona el proceso de concienciación a dos escenarios de organización y confrontación.

El primer escenario es el de las luchas independentistas contra el colonialismo (entiéndase el fenómeno como una expresión del sistema moderno/capitalista). Es decir, las insumisiones de los oprimidos frente al vasallaje económico, político y administrativo impuesto por Europa (y después por Estados Unidos y otros centros de poder) a los pueblos del mundo (fundamentalmente a los del Sur Global). En este contexto, se pueden inventariar los procesos emancipatorios de las colonias de “Nuestra América” en el siglo XIX, protagonizados por los criollos y mestizos, por los esclavos negros y los indígenas subyugados. Pero, también, son ejemplo de ello o sobresalen, los movimientos de liberación nacional en África y Asia; sobre todo, en siglo XX, tales como la batalla de los argelinos contra el dominio de Francia, o la pelea del Congo ante la imposición belga, o la resistencia india ante el imperialismo inglés.

Mientras las primeras confrontaciones aluden, sobre todo, al colonialismo y la imposición imperialista, el segundo escenario remite a los procesos de de(s)colonización en el campo epistémico y el entorno cultural. Para Dussel (2017a), este proceso se traduce en una “segunda toma de conciencia más profunda que la producida en una primera emancipación política más superficial”. Para el filósofo argentino, hoy se requiere pasar de lo externo a lo interno, por ello “se trata de negar la introyección de la modernidad en la conciencia de las clases dominadoras de las élites en las colonias (o postcolonias) que reproducen la cultura y el ethos civilizador metropolitano, moderno” (p. 95).

Hoy, en el siglo XXI, frente a la dominación moderna/capitalista que se expresa en el neoliberalismo global o la era de exclusión y explotación mundial de una élite económica transnacional, esas luchas de antaño son agenciadas por nuevos sujetos colectivos anti sistémicos, de diversa índole y con múltiples banderas, organizados en diversos frentes. Entre

ellos se pueden mencionar a los movimientos agroecológicos y ambientalistas, que hacen énfasis en la destrucción ecológica del planeta y señalan que la solución no se encuentra en los supuestos del capital; los movimientos populares y sociales, con sus reivindicaciones concretas y su lucha por la vida digna; los movimientos feministas y de género, que procuran transformar las relaciones de abuso y represión propias del sistema heteropatriarcal, machista y misógino; los movimientos culturales y étnicos, que reivindican la diversidad mientras luchan contra la discriminación, etc.

En definitiva, esta “segunda toma de conciencia” o proceso de concientización liberador, es ante el desprecio y la subvaloración, tanto externa como propia, de la memoria cultural y popular. Aquí, la conciencia ético-crítica conduce a la afirmación y reconstrucción de la propia cultura como valiosa, pero no a partir de las trincheras etnocéntricas y ontologistas, sino desde la relación negativa dominador-dominado, opresor-oprimido.

3.4.3. La reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular (el retorno a los núcleos ético-míticos)

La reconstrucción de la historia y la memoria, de los núcleos ético-míticos de las diversas culturas y pueblos del mundo, subyugados por la modernidad, presume la afirmación o reivindicación de la alteridad negada; pasa por la rescate de la otra cara, la encubierta pero esencial a la “Modernidad”; es rostro del mundo colonial periférico, del indio(a) sacrificado (a), del negro(a) esclavizado(a), del obrero(a) explotado(a), de “los nadie, los hijos de nadie, los dueños de nada [...], los ningunos, los ninguneados [...], que no son, aunque sean, que no hablan idiomas, sino dialectos [...], que no practican cultura, sino folklore [...], que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local” (Galeano, 1989, p. 52).

Redimir el potencial de la alteridad y la exterioridad de las víctimas es la respuesta crítica a la “centralidad milenaria” de Europa. En ese sentido, el aspecto básico, para lograr esta

tarea, es la formulación, con Dussel (2003, 2006b), de una segunda hipótesis de trabajo (la primera es la ya citada coexistencia de dos concepciones de modernidad, una eurocéntrica y otra global). Este desarrollo teórico sustenta que la Modernidad y la “Centralidad” (entiéndase predominio mundial) del “viejo continente” no son fenómenos simultáneos o sincrónicos. Para Dussel (2003, p. 16), “La Europa moderna llega a ser «centro» después de ser «moderna»”. Este es un llamado a no confundir el origen de la modernidad y el capitalismo, del *ego conquiro* y el colonialismo, y del mismo Sistema mundo, con la centralidad de Europa.

Un simple ejemplo desvirtúa la supuesta hegemonía de Europa desde tiempos remotos. Que España haya invadido América, no evidencia su centralidad, confirma lo contrario: el occidente europeo, antes de 1492, era la periferia del sistema interregional asiático-afro-mediterráneo, del cual era centro la India⁷⁰. ¿Por qué? Las naciones ibéricas se hacen conquistadoras por la necesidad imperiosa de acercarse al Centro comercial del mundo, en ese momento y hasta mucho tiempo después, ubicado en el oriente. La nueva ruta por el occidente, surcando el Atlántico, se hace única y necesaria, pues el camino por el oriente, esto es, navegando el Mediterráneo y el Atlántico sur (bordeando África), está controlada por los portugueses (quienes no necesitan explorar otras rutas, ya las tienen). En este horizonte, nunca se puede perder de vista que la intención de Cristóbal Colón al salir, el 3 de agosto de 1492, del Puerto de Palos de la Frontera, situado en el Golfo de Cádiz, sobre el Océano Atlántico, era llegar a la India (por ello se denominan “indios” a los habitantes del Abya Yala).

Estos acontecimientos sugieren que, al menos hasta las últimas décadas del siglo XVIII y los primeros quinquenios del XIX, las regiones principales o céntricas del mundo eran ciertas

⁷⁰ China no llega a Amerindia, no debido a restricciones financieras o técnicas. Simplemente, esto no sucede porque el epicentro comercial del sistema interregional se encontraba en su cercano occidente, específicamente en la India. Por lo tanto, no hay ningún incentivo para que los chinos se aventuren hacia el extremo occidente o el oriente, cruzando el Pacífico.

áreas de Asia, como la India y China. Este argumento se respalda, incluso estadísticamente, si se considera la cantidad de bienes importados por Europa desde el "cercano y lejano" oriente. Durante los primeros tres siglos de la modernidad, una gran parte de las telas (como la seda), alimentos (especias, pasta) y muebles de la nobleza y la burguesía eran adquiridos en oriente y pagados con las riquezas obtenidas a través del saqueo y la esclavitud en América.

Todo lo anterior, indica que Europa comienza a convertirse en el centro o eje hegemónico del sistema capitalista mundial en un período ulterior a la Revolución Industrial. El continente europeo empieza a destacarse cuando el tren de vapor supera al caballo y al camello, y las vías férreas reemplazan a las grandes caravanas como medios principales de transporte y comercio. La centralidad se hace posible en el instante que Europa emprende la producción, a escala industrial, de sus propios bienes, y a exportarlos al planeta entero. Dussel (2003) concluye al respecto: “La hegemonía central e ilustrada de Europa no tienen sino dos siglos (1789-1989). ¡Sólo dos siglos!” (p. 16).

Pero ¿Por qué es cardinal el análisis de esta hipótesis para la reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular de los diferentes pueblos o naciones del mundo? O ¿Por qué Dussel, exclama, con tanto énfasis: son “¡Sólo dos siglos!” de centralidad? La respuesta no se hace esperar. Una centralidad o hegemonía tan corta no puede transformar radicalmente, el “núcleo ético-mítico” de las comunidades o culturas con cientos y miles de años de tradición en Asia, África, América y otros lugares del planeta, lo que facilita su restauración o retorno.

Dussel (2006b, p. 47) escribe: “Esas culturas han sido en parte colonizadas (incluidos en la totalidad como negadas [...]) pero en la mejor estructura de sus valores han sido más excluidas, *despreciadas*, *negadas*, *ignoradas* más que aniquiladas”. Pronto concluye: “Esa “exterioridad” negada, esa alteridad siempre existente y latente indica la existencia de una

riqueza cultural insospechada, que lentamente renace como las llamas del fuego de las brasas sepultadas por el mar de cenizas centenarias del colonialismo”. Definitivamente, esta hipótesis de trabajo permite potencializar y reivindicar aquella exterioridad, efectiva o existente, oculta pero siempre presente, de todas las culturas mundiales otras. Las naciones y pueblos del mundo colonizados administrativa, política y económicamente, no fueron, necesariamente, afectados en su estructura ético-mítica. Esto evidencia que el impacto del colonialismo moderno y lo que ahora se conoce como globalización neoliberal, no ha subsumido completamente a la humanidad, ni a las diversas comunidades de cultura. Si esto es cierto, significa que todavía existe algo externo, más allá de la modernidad, con la capacidad de liberarse y construir otros mundos. Al respecto, en un texto posterior, Dussel (2017a) continúa su argumento:

el crítico del mundo periférico deberá comenzar una tarea de reconstrucción arqueológica de su propia memoria cultural y popular. Deberá rehacer “a contrapelo” (diría Walter Benjamin), desde los oprimidos vencidos por la modernidad, desde la memoria o la historia de su núcleo ético mítico de su propia cultura (como lo enunciaba P. Ricoeur), las gestas de su milenaria civilización (p. e. de la China, del Sudeste asiático, del área indostánica, del mundo islámico, del África bantú, de los pueblos originarios latinoamericanos, etcétera), de sus saberes, de sus técnicas, de sus economías, política, poesía, arte, etcétera, muchas de las cuales son más antiguas que la modernidad y que siguieron resistiendo e inventando nuevos usos y costumbres en la Edad Moderna (pese a su colonialidad). (p. 96)

Dicho de otra manera, la no centralidad o hegemonía milenaria de Europa permite comprender que gran parte de las culturas otras, no modernas (ni modernizadas en la mayoría de los casos) han sobrevivido de formas paralelas o alternas hasta el siglo XXI, procurando hoy su restauración y crecimiento vital. Esto abre paso al encuentro simétrico y digno entre ellas, ya no desde a imposición y el cinismo colonial, sino a partir del diálogo intercultural.

3.4.4. La consolidación del diálogo intercultural transmoderno (los encuentros Sur-Sur y Sur-Norte)

El diálogo intercultural es un escenario de encuentro y aprendizaje, una comunicación simétrica, que permite el acercamiento con otras lenguas y culturas, otros valores y principios, diferentes economías y políticas, más allá de lo occidental (pero sin excluirlo). De esta manera, el diálogo intercultural transmoderno se presenta como una apertura a la “mutua liberación de las culturas universales postcoloniales” (Dussel, 2006b, p. 45). Por tanto, debe darse en todas las direcciones posibles, Sur-Sur, Sur-Norte, Norte-Norte. Dussel (2017a) define el diálogo intercultural como:

El diálogo donde las culturas aprenden de otras culturas teniendo conciencia de la distinción analógica de cada tema tratado: ni identidad ni equivocidad. Pero aprende una cultura de la otra no por dominación o imposición de una sobre otra, sino desde la simetría de derechos, sin violencia, en un diálogo razonable (racional), que va escogiendo, decidiendo lo que de la otra cultura me es conveniente. [...] No debe ser un diálogo fundamentalista que niegue toda validez a la modernidad, sino que sepa diferenciar lo que conviene a la propia cultura del Sur y lo que le es pernicioso. Sin fundamentalismo que niega totalmente la modernidad; pero igualmente sin la colonialidad del saber, del ser, del existir, que se niega a sí mismo. (p. 97)

Ahora bien, la consolidación de este diálogo intercultural transmoderno, en la perspectiva de Dussel (2006b), supone varias etapas, algunas de éstas ya registradas como estadios diacrónicos, necesarias de retomar. Dichas fases son: la afirmación de la exterioridad, la crítica y autocrítica de la propia tradición, las estrategias de resistencia, el diálogo intercultural entre los críticos de la misma cultura y la estrategia de crecimiento liberador transmoderno. Se exponen a continuación, de forma sucinta, cada una de ellas.

Primero, la afirmación de la exterioridad despreciada. Esta etapa inicial hace alusión a las dos hipótesis registradas antes (3.4.2 y 3.4.3) y se puede traducir, claramente, como la reconstrucción del legado de los diversos pueblos o el afianzamiento de la identidad. Pero la autoafirmación no debe darse comenzando en una lógica fundamentalista o etnocéntrica, tampoco a partir de un horizonte liberal u occidentalista y menos desde un radicalismo de izquierda. Posturas que, más allá de las aperturas al Otro(a), se cierran y se expresan violentamente. Se requiere una autovaloración de lo propio o “afirmación autovaliosa”, que no subvalore o sobrevalore (lo interno o externo); sencillamente, que valore todo en la justa medida. “Ni negación de la tradición; ni sustancializar la eternidad inexistente de una tradición a la que debería retornarse; sino la creación dialéctico-analógica de una nueva totalidad que tome de la tradición lo mejor, lo esencial y que innove en una nueva totalidad distinta” (Dussel, 2017a, p. 97).

Segundo, la crítica o autocrítica de la propia tradición. La afirmación auto valiosa anterior pasa por la desustancialización de lo cultural, y ésta es fruto de la crítica soportada en los presupuestos de la propia cultura, pero también de otras (incluida la modernidad). Aquí, construir implica deconstruir y subsumir, pues las tradiciones no son sustancias inmutables. Cada comunidad de cultura debe reconocer y resaltar su potencialidad (lo positivo) y al tiempo evaluar críticamente y desechar lo dañino (lo negativo). Además, de forma simultánea, recoger de otros pueblos lo que le puede ser valioso en su configuración constante.

Tercero, las estrategias de resistencia. Dussel (2003) inicia esta parte asegurando que:

Para resistir es necesario madurar. La afirmación de los propios valores exige tiempo, estudio, reflexión, retorno a los textos o los símbolos y mitos constitutivos de la propia cultura, antes o al menos al mismo tiempo que el dominio de los textos de la cultura moderna hegemónica. (p. 22)

En ese sentido, la resistencia debe tener un sustento. No se puede caer en una llana e insustancial reacción, en un activismo ciego y sin fundamento. La resistencia cultural tiene que partir de la conciencia crítica y autocrítica, y por ello debe instalarse, mínimamente, en tres horizontes. A nivel interno, ante las posturas autárquicas y fundamentalistas o europeístas de la propia comunidad; en la esfera “nacional” frente a las oligarquías y élites periféricas colonizadas y eurocentradas, serviles a los intereses de la cultura hegemónica; y en el horizonte mundial, contra las culturas dominantes.

Cuarto, el encuentro dialógico intercultural entre los críticos de la cultura propia. El diálogo intercultural no tiene que darse con apologistas o esencialistas acríticos. Para que sea realmente sustancial, dicho diálogo debe establecerse entre los críticos de sus propias comunidades. Sólo es fructífero el encuentro de aquellos que reconocen sus grandes fortalezas, sin desestimar sus debilidades. Ahora bien, aclarado esto, la acción dialógica se debe realizar en diversas escalas, sin que ellas nieguen la simultaneidad. Se parte de la relación discursiva con las naciones o pueblos más cercanos (por ejemplo, entre las naciones indígenas de un mismo departamento, región, estado o país). Sigue “la conversa” con otras expresiones culturales o étnicas (indígenas, campesinos, afros). Después, viene el diálogo con los críticos de las poblaciones “nacionales” mayoritarias (organizaciones sociales, intelectuales). El ejercicio debe extenderse a otros países periféricos, hasta consolidar los diálogos Sur-Sur. Finalmente, aparecen los diálogos interculturales Sur-Norte. Dussel (2006b) concluye esta parte afirmando que:

Al poder fecundarse transversal, mutuamente los pensadores críticos de la periferia, y de los espacios de “frontera” como fruto del diálogo intercultural; al poder organizar redes de discusión de sus problemas específicos el proceso de autoafirmación se transforma en un arma de liberación. (p. 58)

El quinto y último paso en la consolidación del diálogo intercultural es la estrategia de crecimiento liberador transmoderno. En él se integran las cuatro fases anteriores y se apertura la idea del proyecto de liberación. Este punto, que aparece en Dussel (2003, 2006b), se va a convertir en el penúltimo estadio diacrónico para entender la transmodernidad en Dussel (2017a). De aquí en adelante, la definición de la transmodernidad aparece con claridad.

3.4.5. El crecimiento vital y la descolonización de las culturas (la primera definición de la transmodernidad)

Lo dicho hasta aquí permite preguntarse ¿Qué es la transmodernidad? Sin desconocer las variadas respuestas y atendiendo todo lo expuesto, se proponen dos conceptualizaciones, correspondientes a los últimos estadios diacrónicos (quinto y sexto) y están estrechamente relacionadas o entrecruzadas. En esta parte se describe la primera, aquella que, precisamente, define a la transmodernidad como el crecimiento vital y la descolonización de las culturas. En el siguiente numeral, se presenta la consideración de la transmodernidad a modo de un proyecto mundial de liberación.

La transmodernidad en Dussel (2001) se muestra a modo de un “un "más-allá" trascendente a la Modernidad occidental” que asume lo mejor de ésta, al tiempo que “afirma la multiculturalidad excluida del Otro en su Exterioridad” (p. 387). Es decir, su origen está en la Exterioridad de la Modernidad, en lo excluido y negado, en lo ignorado y considerado bárbaro, insignificante y sin sentido. La transmodernidad resalta que el genocidio físico y el encubrimiento cultural, establecido por la hegemonía moderna en los diversos pueblos o comunidades del mundo, no ejecutó a cabalidad sus intenciones. Al respecto, Dussel (2007a) exclama: “sobrevivieron millones, y con ellos sus lenguas y elementos culturales despreciados, y por ello pudieron ocultar miméticamente y llegar hasta el siglo XXI” (p. 206). A la Totalidad impuesta, resistió y sobrevivió la Exterioridad, el más allá.

El momento cultural despreciado, no aniquilado porque desvalorizado, permitido de sobrevivir porque inútil, no peligroso, y por último por estar más allá de todo mercado, ya que tenían como referencia masas o comunidades humanas empobrecidas, no solventes (sin dinero), y por ello «no-compradoras», comienza a tomar conciencia de su dignidad, de su valor, de su exterioridad [...] comienza a tenerse como punto de referencia. (Dussel, 2007a, p. 207)

Aquí, el prefijo “trans” indica que los gérmenes transmodernos están por fuera de la cultura occidental o europea. La transmodernidad demuestra y denuncia el carácter y el quehacer encubridor y colonial, capitalista y patriarcal del mito eurocéntrico moderno y, por esa razón, se convierte en un proceso de descolonización y decolonialidad, que trasciende la versión europeísta de la modernidad. Dicho de otra manera, la transmodernidad es el cuestionamiento crítico de la modernidad occidental y su rasgo colonial fundante; también, la apuesta filosófica y cultural, ética y política, social y económica surgida en la periferia⁷¹ o el Sur global, caracterizada por asumir, valorar y potencializar lo despreciado y considerado como “nada” por el Centro.

Dussel (2007a) percibe la transmodernidad como un inicio emergente o “proceso auroral”, más allá de la Modernidad, como un nuevo amanecer que trasciende los límites de la cultura dominante. Surge desde lo no existente en la cultura hegemónica, desde el vacío de la Modernidad, comenzando más allá de los confines de su ser. Este fenómeno se origina en la exterioridad del Otro, de una cultura que nunca ha sido occidental (p. 211). En un texto anterior, el autor (Dussel, 2001) había precisado que la transmodernidad era “polifacética, híbrida, pos-colonial, pluralista, tolerante, democrática (pero más allá de la democracia y el Estado liberal)

⁷¹ Sobre la definición de los conceptos de centro y periferia en el proyecto transmoderno de Enrique Dussel, revisar a Natteri Romero (2016).

con espléndidas tradiciones milenarias, respetuosa de la Exterioridad y afirmativa de Identidades heterogéneas (p. 407).

La transmodernidad radicaliza la noción de exterioridad o marginalidad relativa y desde ahí muestra la capacidad de aquellos espacios, no europeos (o norteamericanos), ajenos o no sometidos totalmente por la razón moderna occidental. Esos territorios otros, testimonian la presencia de culturas anteriores y contemporáneas a la modernidad; comunidades desplegadas de formas adyacentes a la cultura hegemónica y con un amplio potencial de humanidad para generar y desarrollar proyectos diferentes y contrarios al capitalismo; pueblos sobradamente creativos para garantizar la permanencia de la vida en el planeta. Esto, dado que las habituales prácticas en muchas de esas culturas tienden a evitar la explotación excesiva de sus recursos. Esto les permite, en muchos casos, mantener una relación verdaderamente “ecológica” y sostenible entre los seres humanos y los otros seres (vivos o inertes) de la naturaleza. No sólo eso, en aquellas civilizaciones, ajenas al individualismo y el solipsismo modernos, se establecen relaciones interpersonales y comunitarias solidarias y nosótricas.

Reconocer, hacer visible y reivindicar la existencia de otras formas de pensar y vivir (la exterioridad alterativa) encubiertas o ignoradas en y por la modernidad, admite concebir la transmodernidad a modo de un movimiento que supera los sentimientos de inferioridad, valorando y celebrando las ideas y prácticas propias. En otras palabras, la transmodernidad reverencia y destaca (críticamente) las formas de pensar y actuar de lo comunitario y popular. Se basa en la realidad concreta y se nutre de las experiencias de diversos pueblos alrededor del mundo, como los árabes, chinos, bantúes, latinoamericanos, europeos, entre otros.

Reiterando lo dicho, en palabras de Dussel (Dussel, 2003), la transmodernidad “es el tiempo del cultivo acelerado y creador del desarrollo de la propia tradición cultural [...]. Se trata de una estrategia de crecimiento y creatividad de una renovada cultura no sólo

descolonizada sino novedosa” (p. 24). Es una progresión vital en tanto “intento de partir del núcleo generador de nuevos desarrollos culturales, de la tradición viviente de las culturas Diferentes” (Dussel, 2007a, p. 209). Es decir, procura un pluriverso o una “cultura policéntrica mundial” (Dussel, 2007b, p. 533) posible desde la afirmación de la Alteridad, “donde se haga presente la pluralidad de una humanidad dialogante” y “el desarrollo de sus potencialidades alterativas” (Dussel 2007c, p.18).

Sin duda, la transmodernidad representa “¡El retorno a la conciencia de las grandes mayorías de la humanidad de su inconsciente histórico excluido!” (Dussel, 2001, p. 407). El resurgimiento de las culturas y pueblos excluidos por la modernidad y la posmodernidad es inevitable; no se puede ignorar su creatividad. Estas culturas, sin pretender imponer una universalidad reduccionista y exclusivista, buscan construir un mundo más diverso y humano, libre y transmoderno.

3.4.6. Un proyecto mundial de liberación (la segunda definición de la transmodernidad)

Desde su origen (Dussel, 1992), la transmodernidad se concibe, básicamente, a modo de un proyecto futuro, un meta-relato mundial de liberación o un pluriverso planetario realizable. Lo “trans”, que antes señaló el afuera, ahora revela lo posterior a la modernidad, lo que está después de ésta, su superación. En estas primeras configuraciones de la categoría, se define a la transmodernidad como un rescate y afirmación, o subsunción, del “concepto” emancipador racional de la modernidad” (p. 178); una supresión del capitalismo y la consecuente construcción de una “civilización ecológica, de democracia popular y de justicia económica” (p. 147); un “proyecto de racionalidad ampliada, donde la razón del Otro tiene lugar” (p. 167). En síntesis, “un proyecto mundial de liberación político, económico, ecológico, erótico, *pedagógico*, religioso, etcétera” (p. 178) en el que se haga posible la “co-realización de solidaridad analéctica” (p. 177).

Esta primera aproximación conceptual es complementada en Dussel (1993a), en el que la categoría transmodernidad hace referencia a un proyecto futuro de liberación “de la gran mayoría de la humanidad actual”, que no puede entenderse como anti, pre o postmoderno (p. 27). También, en Dussel (1993b) que desde una postura inminente y evidentemente marxista, presenta la transmodernidad como “la superación de la modernidad” y el capitalismo (p. 301). Todo esto se integra en Dussel (1998b, p. 135) quien define la transmodernidad a modo de una “mundialidad nueva, como realización plena de la humanidad futura, donde todas las culturas puedan afirmar su alteridad” (p. 135); al tiempo que se vislumbran los actores o agentes de dicho proyecto; a saber, el Otro, los continentes subdesarrollados, la mujer oprimida, la tierra sobreexplotada, etc.

En Dussel (1999) se define a la transmodernidad a modo de “una utopía histórica de vida "realizadora de los valores" de los "bárbaros", de los de "afuera", que incluya una redefinición de la relación de la persona-naturaleza, a manera de una recreación ecológica, y el vínculo persona-persona como justicia cultural, político-económica” (p. 53). En ese horizonte, Dussel (2006a) la concibe a modo de un proyecto político y, por ello, pasa a ser una nueva civilización transcapitalista, ecológicamente sustentable y con un sistema político diferente, donde prime el “respeto absoluto a la vida en general, y de la vida humana en particular” (p.134).

Un año más tarde, Dussel (2007a) sostiene que la transmodernidad es un pluriverso planetario y Otro mundo posible, distinto y opuesto a la globalización neoliberal capitalista. Es decir, “un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la modernidad” (p. 211). De esta manera, la transmodernidad se convierte en una edad diferente (Dussel, 2008); en un proyecto utópico descolonizador (2009c y 2012a) formulado desde los propios acervos y las filosofías poscoloniales, periféricas y subalternas (Dussel 2010). En Dussel (2014a) se define al proyecto como:

El nuevo momento de la historia de la humanidad que empezamos a recorrer, en cuya transición habrá una ruptura en todos los niveles de la civilización: en la política, en la cultura, en la construcción de la subjetividad, en la concepción y práctica del género y de la raza, y también en la economía. (p. 303)

En Dussel (2014b) se hace el pronóstico, pues se está en la antesala, de una edad transmoderna pluriversal o un pluriverso analógico cultural futuro, fruto de un radical cambio de los fundamentos civilizatorios (culturales, económicos, políticos, sociales, entre otros) que se prolongará por siglos. En relación a su proyecto, el autor (Dussel, 2014b) recalca que:

Se trata no de una nueva etapa de la modernidad sino de una *nueva* Edad del mundo, más allá de los supuestos de la modernidad, del capitalismo, del eurocentrismo y del colonialismo. Una *nueva* Edad en donde las exigencias de la existencia de la vida en la Tierra habrán exigido cambiar la actitud ontológica ante la existencia de la naturaleza, del trabajo, la propiedad, de las otras culturas. (p. 220)

La consideración de la transmodernidad como nueva *edad del mundo*, dialogante y pluriversal, se ratifica en Dussel (2015) y se amplía sustancialmente en Dussel (2017a), que habla de una nueva civilización. Aquí se encuentra una de las mejores y más claras definiciones del proyecto transmoderno de liberación, por ende, se recoge la siguiente y extensa cita.

El sistema futuro, la Edad del mundo posterior a la Edad moderna, no será otra modernidad plenamente realizada (J. Habermas), ni una *alter* Modernidad (Antonio Negri), ni posibles nuevas modernidades a partir de cada cultura del Sur (el filósofo marroquí Taha Abdurahman), ni una modernidad no capitalista (B. Echeverría), etcétera. Se trata en cambio de *otra* Edad del mundo, *otro* proceso civilizatorio, *otra* subjetividad personal y colectiva de los pueblos, que será la superación de la modernidad, así como ésta en Europa (sólo en Europa) fue la superación del feudalismo

germano medieval (recordando que ninguna otra cultura en la historia mundial fue feudal). Hemos denominado todavía sin designación positiva a esa Edad del Mundo: la Transmodernidad. [...] Una nueva Civilización [...], donde se respeta la distinción de cada cultura diversa, pero se construye, con firme esperanza, una fusión de los horizontes distintos de las diversas culturas donde puedan ir ganando mayor semejanza, en la mutua comprensión, en la complementación valorativa, en la tolerancia. (Dussel 2017a, p. 99)

En uno de sus últimos trabajos al respecto (Dussel & Del Valle-Orellana, 2018), el filósofo de la liberación anota que:

No sabemos cómo será esa nueva civilización, pero intuyo que más se asemejará a ciertas pautas de los pueblos originarios que a la modernidad, a través de un modo de reproducción de la vida más simple, más ecológico, con grandes inventos a nivel electrónico y demás, de un hombre como lo pensaba Marx, más poético, más espiritual, más creador y menos interesado en el aumento cuantitativo de la realidad. Tendremos menos medios de comunicación y serán más útiles, desaparecerán muchas cosas innecesarias, seremos más ascetas en el uso de la comida y en el espacio de las casas. En fin, otra civilización y eso no sé cómo será, pero le llamo “transmoderno”, es un concepto negativo, pero no es el posmoderno -que era una última etapa de la modernidad- sino que será algo totalmente distinto. (p. 173)

Después de recoger (cronológicamente) estas variadas citas que procuran corroborar que la transmodernidad es un proyecto futuro y mundial de liberación, a continuación, en esa misma línea argumentativa y para finalizar esta parte del ejercicio investigativo, se proponen y presentan las siguientes cinco premisas con la intención de caracterizar la nueva utopía o meta-

relato. Las premisas o postulados recogen varios aspectos tratados tanto en este estadio diacrónico, como en los anteriores.

Primera premisa. La transmodernidad no es un rechazo *per se* y total de la modernidad. No se trata de negarlo o desecharlo todo, lo que se busca es resignificar postulados teóricos y prácticas concretas, transmutar los usos y las costumbres, transformar los objetivos y los intereses. Se cuestiona lo negativo, pero se rescatan los momentos positivos (el carácter emancipatorio, por ejemplo), en un ejercicio auténtico de encuentro simétrico y de diálogo intercultural. Los cierres absolutos son contrarios a lo transmoderno, pues este proyecto futuro no pretende una cultura universalista, unívoca, homogénea y única, venga de donde venga.

Segunda premisa. La transmodernidad no es sinónimo de anquilosamiento (premodernidad). La resistencia y la lucha contra ciertos fenómenos de “lo moderno”, no se debe traducir en un quedarse rezagados en la historia o en un regreso involutivo. La fidelidad a las tradiciones no tiene por qué significar estancamiento. Por sólo mostrar un ejemplo, el proyecto transmoderno no ignora los avances científicos y tecnológicos de Occidente; por el contrario, los integra y los pone al servicio de toda la humanidad, no sólo de unos pocos.

Tercera premisa. La transmodernidad se construye desde un intercambio discursivo o diálogo crítico Sur-Sur y Sur-Norte. Persistentemente, se busca el consenso entre los oprimidos, sin descartar el diálogo con los opresores (la violencia o praxis de liberación, siempre será el último recurso, nunca deseable). El diálogo tiene que cimentarse en la crítica a la explotación y exclusión, a la negación y victimización, generadas tanto por la cultura occidental, imperialista y hegemónica, como aquellas resultantes de las prácticas de cada comunidad cultura particular. Es importante reconocer que todas las culturas, inevitablemente, producen víctimas, por lo que es fundamental abordar esta problemática sin sesgos y de manera amplia y reflexiva.

Cuarta premisa. La transmodernidad supone una postura antihegemónica. Esto implica el surgimiento y fortalecimiento de las organizaciones y los movimientos sociales, populares, comunitarios, étnicos; de todos los procesos que reivindican la vida, la dignidad y la solidaridad, frente a la cultura dominante (moderna y occidental) y que, desde diversas trincheras, luchan cotidiana y frontalmente contra el neoliberalismo global, aquel que procura uniformizar u homogeneizar el mundo, enarbolando el lema: ¡asimilación o extinción!

Quinto premisa. La transmodernidad tiene sus propios hacedores. Los protagonistas de esta empresa libertaria no son las élites intelectuales, menos los privilegiados de siempre; tampoco es la vanguardia proletaria la convocada. Son las víctimas, tanto de la cultura y la modernidad occidental, como de sus propias culturas, sus constructores. La transmodernidad se teje con las manos de las y los condenados de la tierra, los nadies y ninguneados, los empobrecidos y murientes, el pueblo todo.

En conclusión, la transmodernidad, como un proyecto global de liberación, proyecta el siglo XXI como una era multipolar, lo que implica la descentralización de las potencias del sistema-mundo y la superación de la hegemonía de la actual globalización capitalista y su cultura, que se caracteriza por ser individualista, aséptica y negadora de la corporalidad. En resumen, la transmodernidad aboga por lo diverso, lo plural, lo híbrido, lo heterogéneo y una forma de democracia radical, más allá del liberalismo. Busca gestionar otro mundo posible, justo y solidario. La transmodernidad es un proyecto futuro, posterior y diferente a lo establecido (modernidad/capitalismo). Implica la transformación de los sistemas de exclusión y explotación, así como la apertura a un mundo pluriversal, decolonial e intercultural, donde tenga cabida lo distinto, múltiple y diverso. Esta “edad diferente” (Dussel, 2010) se va construyendo poco a poco, en cada territorio, sumando luchas y proyectos ético-políticos, e implementando las labores inexcusables para la emancipación mundial y la superación del actual sistema mundo capitalista moderno.

3.5. Cuestionamientos a la propuesta transmoderna de Enrique Dussel. La postura de Santiago Castro-Gómez⁷²

“Si bien Dussel se interesa en estudiar algo de las filosofías de Abya Yala, nunca termina hablando desde la filosofía nahualt o tawantinsuyana, para desde ahí hacer su crítica al eurocentrismo o para poder ir más allá en su crítica a todos los elementos del eurocentrismo, y estableciendo diferencias con otros “pensamientos””

Atawallpa Oviedo Freire (2021)

Para finalizar este tercer capítulo o bloque de exposición, a continuación, y de una manera esquemática y sucinta, se recogen y presentan algunos cuestionamientos que el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez ha realizado frente a la propuesta transmoderna de Enrique Dussel. Si bien, ésta no es la única visión crítica⁷³, es una de las más conocidas o difundidas y permite dar apertura al debate en torno al proyecto futuro descrito antes (3.4), y que, como se precisó, está en construcción y no puede entenderse a modo de un meta-relato culminado.

Para iniciar, es necesario precisar que Santiago Castro-Gómez (2019) asume una postura crítica radial (incluso satírica) frente a algunos postulados y autores(as) de la llamada decolonialidad o la descolonización. Cuestiona que éstos(as) establezcan una ruptura total con lo moderno, al considerar que la “lógica profunda” de la modernidad es, necesariamente, el colonialismo; que todo intento modernizador implica la desestructuración cultural, el “epistemicidio” y el genocidio del Otro(a) y lo otro. Los llamados por el autor “abyayalistas”, desconocerían el encuentro con lo occidental, replegándose a lo comunitario o étnico particular

⁷² Se deben advertir dos aspectos en este apartado. Primero, algunas de las críticas que hace Castro-Gómez se remiten a la obra temprana de Dussel. Por tanto, no pocas perspectivas han sido superadas por el argentino. Segundo, ciertos cuestionamientos o reparos al proyecto transmoderno, hechos por el colombiano, fueron atendidos (adecuada o inadecuadamente) por Enrique Dussel en su obra *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad* (Dussel, 2015). En ese sentido, aquí se muestran los cuestionamientos, sin asumir ninguna postura a favor o en contra. Para rastrear esta discusión, revisar Camelo (2017, 2021).

⁷³ Al respecto, mirar García Carrillo (2018), Rengifo Carpintero & Díaz Caicedo (2021) y Beorlegui (2003).

(estrategia autonomista y subalternista) y dando la espalda a las estructuras de poder y el orden institucional (político estatal).

No obstante, frente a la transmodernidad que estaría, a su modo de ver, anclada al horizonte decolonial (un proyecto decolonial), la referencia es otra. El colombiano (Castro-Gómez, 2019) recoge gran parte de los aportes de la propuesta de Dussel, hasta el punto de afirmar: “la categoría transmodernidad, constituye, a mi juicio, el aporte teórico y político, más importante del pensamiento decolonial” (p. 189). Y esto es así, pues según su lectura, el proyecto transmoderno se aleja de los sustancialismos y asimila o subsume, crítica y dialécticamente, lo mejor de la modernidad. Castro-Gómez (2017) considera que Dussel no asume una actitud antimoderna, premoderna o conservadora, propone

atravesar la modernidad, pero desde “otro lugar”, que es justamente el de aquellos que fueron “negados” por la modernización hegemónica euro-norteamericana [...], la transmodernidad sería entonces la “negación de la negación”, es decir, la asimilación creativa y emancipadora de la modernidad realizada desde historias locales. Se trata de una modernidad vivida desde la exterioridad relativa que niega su forma occidentalista y eurocentrada. Una modernidad, en últimas, descolonizada. Pero tal descolonización no remite, como decimos, a un proyecto antimoderno, sino a un proyecto crítico y emancipatorio frente a las instituciones desarrolladas por la modernidad misma. Desde esta perspectiva, Dussel entiende la transmodernidad como un proyecto político, económico, social y cultural que marcará una nueva fase de la historia mundial. (p. 268-269)

Dicho esto, se puede iniciar con la descripción de algunos de los reparos que el filósofo bogotano le hace al maestro mendocino.

3.5.1. Primer cuestionamiento: La “inculturación” de las instituciones de la modernidad

Castro-Gómez (2017) observa críticamente la defensa que hace Dussel de la noción de “núcleo ético-mítico”, como lo propio de o lo que define las diversas culturas y la cultura en general. Para el colombiano, dicho núcleo remite a aspectos de las tradiciones religiosas y con ello a un fundamento último. De esta manera, algunas instituciones modernas, sustentadas en la ausencia de lo ontológico definitorio, quedarían inhabilitadas en contextos culturales ajenos a occidente.

Estas instituciones, fundamentales o “imprescindibles por ahora” para el proyecto transmoderno, son la ciencia, el Estado de derecho, la democracia y la crítica. La primera (la ciencia), garantiza la vida misma, pues no todos los padecimientos o enfermedades presentes en la contemporaneidad se pueden tratar por fuera de lo alópata occidental. La segunda (el Estado de derecho), es un mal necesario, pues no existe una alternativa clara que permita su superación y con ello un marco básico de la administración política. La tercera (la democracia), soportada en la libertad y la igualdad, y ajena a cualquier autoritarismo, sea cual fuese. La cuarta (la crítica), encargada de desnaturalizar y cuestionar todo lo dado por sentado.

En otras palabras, la transmodernidad no puede implicar relegar la ciencia, el Estado de derecho, la democracia y la crítica racional a dogmas incuestionables bajo el argumento de que forman parte de la “identidad cultural” de otros pueblos, ni sugiere la necesidad de “inculturar” estas instituciones en esas culturas (Castro-Gómez, 2017, p. 270).

3.5.2. Segundo cuestionamiento: el “mandar obedeciendo” no es democracia representativa

En el análisis que hace Castro-Gómez (2015), el carácter mundial del proyecto transmoderno supone un ejercicio democrático representativo, que niega cualquier posibilidad

de radicalizar un poder absoluto y potencie la participación de la sociedad civil. En ese horizonte, encuentra que Dussel reivindica el “mandar obedeciendo” (una práctica democrática directa), forzando sus postulados básicos para que quepan en la democracia representativa. El autor escribe:

No es posible implementar mecanismos de democracia directa en medio de sociedades globalizadas donde conviven millones de personas que no comparten el mismo *ethos*. Pero si esto es así, ¿cómo puede funcionar entonces el imperativo del “mandar obedeciendo”? ¿Es posible “caracolizar” las instituciones representativas en sociedades complejas? [...] No digo con ello que la idea de *autogobierno*, implícita en el concepto del “mandar obedeciendo”, no sea posible en sociedades como las nuestras. Lo que digo es que, al descartar cualquier forma de democracia directa, Dussel está “forzando” el concepto para que encaje en las estructuras complejas de una democracia representativa. (p. 355)

Atendiendo esto, es claro que en el proyecto mundial de liberación caben muchas posibilidades democráticas, pero se corre el riesgo, al potencializar la exterioridad alterativa, de terminar ontológizando las comunidades y los procesos específicos (“visión orgánica”); es decir, cayendo en un alejamiento de las sociedades más amplias y huyendo de la lucha política hegemónica por ocupar las instituciones públicas modernas. Así, la transmodernidad caería en una articulación o encuentro de base y, a lo sumo, entre las diversas organizaciones, movimientos sociales y comunidades de cultura, sin llegar a consolidar ejercicios democráticos amplios que agencien el republicanismo transmoderno (Castro-Gómez, 2019).

3.5.3. Tercer cuestionamiento: el desequilibrio ecológico no es exclusivo de la modernidad y el capitalismo

La incisión humanidad/naturaleza y la consecuente ruptura del equilibrio ecológico no es exclusivo del mundo occidental o de la modernidad y su modo de producción capitalista. Si bien, el surgimiento de la tecnología moderna y su lógica racional instrumentalista y de acumulación, acrecentó la explotación de los otros seres de la naturaleza, la sola superación del “occidentalismo” o la “desmodernización” no son suficientes para restaurar el orden ambiental del pluriverso. La construcción del proyecto mundial de liberación o la transmodernidad, requiere reconocer que los *homo sapiens* no son animales arraigados al entorno natural, son individuos que siempre han intervenido técnicamente el medio, pues de eso depende su sobrevivencia.

Eso que ahora se denomina antropoceno no empieza con la modernidad, sino que acompaña el despliegue evolutivo del *homo sapiens* en tanto que tal. Los humanos siempre hemos intervenido sobre el medio ambiente, ya desde el uso de herramientas hace miles de años alterando el funcionamiento climático del planeta. Nuestra especie mediante el uso de herramientas técnicas ha sido un agente del cambio climático, el hallazgo del fuego hace millones de años, la domesticación de plantas en el neolítico, son pruebas claras del dominio humano sobre el entorno. (Castro-Gómez como se citó en Oviedo Freire, 2021)

La crítica se centra en la creencia que por fuera de la modernidad todo es ecológicamente sostenible, idealizando algunas comunidades de cultura. La transmodernidad debe reconocer que es propio de lo humano cierta tendencia depredadora de la naturaleza; que la existencia y pervivencia de la especie, en sí misma, afecta el medio ambiente, independientemente de la comunidad de cultura a la que se pertenezca. Por supuesto, con esto el colombiano no desconoce que el ser humano es un ser de la naturaleza (un animal); tampoco

niega que ciertas comunidades humanas, por situaciones culturales históricas, son más o menos dañinas. Lo que hace es cuestionar el énfasis en la negatividad de un momento histórico o cultura y no de la humanidad como tal.

3.5.4. Cuarto cuestionamiento: la posmodernidad no es un componente constitutivo de la modernidad

Para Castro-Gómez (2011) existe, en América Latina, un malentendido o una visión peyorativa (caricaturización) de la posmodernidad, en tanto se entiende a modo de un juego conceptual y de moda (de intelectuales y artistas nihilistas del primer mundo) que niega toda posibilidad de lucha revolucionaria, o un fenómeno ideológico externo (una trampa del capitalismo avanzado y la globalización neoliberal) que, como simple prolongación de la modernidad (igual que la colonialidad), intensifica las afecciones negativas (homogenización) contra las identidades vernáculas. De esta manera, se cae en la reacción de lo identitario y los ideales nostálgicos, que conducen a encierros culturales (lo propio) y negación absoluta de lo foráneo.

Dussel no se alejaría completamente de la visión anterior, al entender que la postmodernidad es un elemento constitutivo de la modernidad, no el fin de la misma. Para el bogotano, la postmodernidad es un hecho en Latinoamérica, no es un fenómeno ideológico sino ontológico. Es decir, una condición de la cultura o una forma de estar en el mundo, un estado generalizado que fundamenta las prácticas cotidianas; es un cambio en la propia sensibilidad de la vida, tanto en el centro como en la periferia, en el adentro y el afuera. Su recreación en el planeta no está supeditado a las condiciones materiales, no es un reflejo de, se da de diversas maneras.

3.5.5. Quinto cuestionamiento: la propuesta de Dussel sigue anclada al “pathos ilustrado”

Este quinto y último cuestionamiento, en estrecha relación con el anterior, remite a dos situaciones específicas y complementarias, que se explican en el sentido de la inversión de los papeles frente a la modernidad. Primero, la consolidación del proyecto transmoderno no es completamente ajeno a la ejecución o realización de un proceso ilustrado (un proyecto moderno); ya no desde el eurocentrismo y el colonialismo, sino a partir de la dependencia u opresión, donde una Totalidad se reemplaza por otra, la exterioridad.

Segundo, la transmodernidad no supera, del todo, el esquema moderno centralizado en el sujeto (no hay descentralización como lo propone la postmodernidad), sencillamente se reemplaza uno (malo) por otro (bueno). El agenciamiento del proyecto se haría por un sujeto trascendental, ya no el conquistador, sino del conquistado, los oprimidos, el pobre, la exterioridad. En la perspectiva de Camelo Perdomo (2021):

Castro-Gómez (2011) observa que Dussel reduce al pobre, en cuanto que otro, en un sujeto trascendental con el que se construiría un nuevo sentido del mundo: la libertad. En consecuencia, bajo la premisa que son las prácticas históricas las que constituyen al sujeto y no al revés, Castro-Gómez ve que, en lugar de fijarse en el antagonismo entre lo mismo, es decir, el sujeto colonizador, y lo otro, el sujeto colonial, prefiere analizar el acontecimiento de dicho antagonismo al que denominó como “afuera”, el cual sería capaz de desestabilizar a ambos extremos [...]. Castro-Gómez (2011) estima que al no hablar del afuera como acontecimiento, sino de sujetos, ve que el argentino sitúa en una relación de antagonismo a lo mismo frente a lo otro. (p. 19)

Estos cinco desencuentros entre Santiago Castro-Gómez y Enrique Dussel no son definitivos, se convierten en aperturas dialógicas y encuentros en el disenso. Los

cuestionamientos o posturas críticas no sólo son constantes, sino necesarias en el mundo de las ideas, pues evitan caer en fanatismos o falsos cultos a la personalidad, en la idealización de figuras y la simple reproducción acrítica de lo que se supone crítico.

Dos conclusiones o breves comentarios finales

Después de este recorrido, del trasegar teórico y conceptual por esas categorías, que, como el agua entre las manos, se deslizan cuando se creen atrapadas, se puede, sin certezas absolutas y con las dudas siempre presentes, manifestar que la transmodernidad, en la perspectiva de Enrique Dussel, se concibe, desde su origen en 1992 y hasta hoy, a modo de un proyecto mundial de liberación. Si esto es así, es permisible esbozar las siguientes dos consideraciones, a modo de conclusiones o comentarios finales.

Primera, en tanto proyecto futuro, la transmodernidad de Enrique Dussel es un más allá en una doble dimensión, “afuera” y “posterior” a la modernidad, que trasciende espaciotemporalmente sus lógicas eurocéntricas, sin negar los aspectos positivos de ella. También, se aleja del nihilismo de la postmodernidad y su proclamado fin de la historia, no sin antes reconocer algunos de sus cuestionamientos. Y, por supuesto, no está reducida a la visión de Rodríguez Magda, pues ésta queda anclada en cierto negativismo y, en la mayoría de los casos, en una neutral y cándida alusión a las realidades actuales, sin cristalizar una clara oposición al capitalismo y su modelo neoliberal imperante. Eso sí, se recoge de la propuesta de la española, lo concerniente a la transformación y la transcendencia de lo moderno.

Segunda. El desarrollo y consolidación de la transmodernidad inicia con el develamiento de la indisoluble relación entre la modernidad y su correlato, la colonialidad; es decir, con la superación de la visión eurocéntrica y el afianzamiento del horizonte mundial del proyecto ilustrado. Después, se hace necesario la toma de conciencia de las estructuras de dominación moderno/capitalistas, y la consecuente crítica al sistema vigente (la globalización

neoliberal). Un tercer paso en este camino, es la reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular de los diferentes pueblos o naciones del mundo, lo que supone un retorno a los núcleos ético-míticos de las comunidades de cultura. En seguida, es imprescindible el fortalecimiento del diálogo intercultural, de aquellos encuentros, simétricos y dignos, Sur-Sur y Sur-Norte. Sólo aquí comienza realmente el proyecto transmoderno, entendido, primero, como el crecimiento vital y la descolonización de las culturas postcoloniales, un proceso auroral o acontecer más allá que la Modernidad. Segundo, a modo meta-relato mundial de liberación o pluriverso planetario realizable.

4. Los Supuestos Pedagógicos de la Transmodernidad

“La pedagogía crítica debe asumir una posición de transmodernidad.”

Peter McLaren (2001)

Introducción

El objetivo trazado para este capítulo es identificar los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel, desde 1992 hasta 2022. En consecuencia, el bloque de exposición se divide en los siguientes tres acápites o numerales. En primer lugar, partiendo de la pregunta ¿Qué se entiende por supuestos (pedagógicos)? se procura definir brevemente qué son los supuestos, específicamente los pedagógicos. Esto permite, de manera preliminar, abrir la discusión y proponer la existencia de dos tipos de supuestos pedagógicos en la obra de Enrique Dussel: los pre-transmodernos (1971-1991) y los transmodernos (1992-2022).

En el segundo apartado, denominado “Supuestos pedagógicos pre-transmodernos y La pedagogía latinoamericana”, se proponen, inicialmente, dos supuestos. Uno de ellos parte de la crítica a las pedagogías inconscientes y opresoras (de la Totalidad ontológica), mientras el otro se apoya en una propuesta pedagógica analéctica en tanto praxis teórica de liberación (de la Exterioridad metafísica). Luego, se presentan cuatro postulados (o supuestos) pedagógicos encontrados en la única obra sistemática de Dussel sobre el tema. Es decir, se arguye, primero, la pedagógica no es sólo pedagogía; segundo, siempre se ha instruido en una cultura alienante y extraña a la tradición popular latinoamericana; tercero, la pedagógica de la liberación es una anti-pedagogía del sistema; cuarto, el proyecto y la praxis pedagógica de la liberación son compromisos éticos.

El tercer numeral se llama “Los supuestos pedagógicos del proyecto transmoderno de Enrique Dussel”. El apartado se bifurca en dos partes. La inicial, remite a los supuestos pedagógicos anclados a la primera Ética (1992-1998); es decir, a aquellos supuestos de la

década de los noventa, que, si bien son posteriores al proyecto transmoderno, teórica y conceptualmente están determinados por desarrollos anteriores a 1992, concretamente a *La Pedagógica*.

La siguiente, presenta los supuestos pedagógicos transmodernos “en la edad de la globalización y la exclusión” (1998-2022). Aquí, se expone cuatro (4) supuestos pedagógicos transmodernos. El supuesto 1 o la ruptura crítico-pedagógica (hace un llamado a superar las educaciones euro-anglo centradas y neoliberales). El supuesto 2 o la ruptura epistémico-pedagógica (es la apuesta por prácticas educativas situadas y contenidos decoloniales). El supuesto 3 o la ruptura ético-pedagógica (muestra el acto educativo como apertura a la revelación del Otro). El supuesto 4 o la ruptura político-pedagógica (trata la concientización y la formación política crítica para la liberación).

4.1. ¿Qué se entiende por *supuestos* (pedagógicos)?

Un supuesto es algo que es tenido por certero, aun cuando no haya sido probado.

Fingermann (2014)

Según la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE-ASALE, 2014), los supuestos pueden entenderse a modo de suposiciones o hipótesis (caso posible o *hypothetical case*, en inglés). En ese sentido, son considerados reales o verdaderos sin la seguridad de que lo sean. También, se les reconoce como “Objeto y materia que no se expresa en la proposición, pero es aquello de que depende, o en que consiste o se funda, la verdad de ella”.

En el campo pedagógico, según Aquino (2020), los supuestos se interpretan como una base conceptual y dinámica, anclada en lo personal y subjetivo, que impacta significativamente en la práctica docente (principalmente en el quehacer didáctico), y en los procesos de cambio o transformación de la educación. La autora entiende los supuestos pedagógicos a modo de

perspectivas y concepciones epistemológicas, pero también, personales de los profesores sobre la pedagogía. En síntesis, Aquino (2020) expone que un supuesto es algo implícito, o lo que es lo mismo, una posición no explícita que dirige la reflexión previa a la toma de decisiones en los escenarios educativos (p. 1860).

En este mismo contexto, Cobeñas (2020) arguye que los supuestos pedagógicos son ciertas preconcepciones de los maestros, signos que subyacen o no están bien definidos, pero generan efectos en sus prácticas. Los supuestos pedagógicos son lo que “hay por detrás” y “atraviesan” las formas educativas, concluye la autora. Por su parte, Terigi (2020), al hablar de los supuestos pedagógicos de la escolarización, explica que éstos son una base de apoyo. Después, sostiene que los supuestos pedagógicos son “categorías teóricas del campo de la Pedagogía”, las cuales consiguen actuar a modo de instrumentos para comprender un nuevo escenario.

Atendiendo lo dicho, en esta investigación se propone la existencia de dos tipos de supuestos pedagógicos en los escritos de Enrique Dussel. Los primeros, serán denominados supuestos pedagógicos pre-transmodernos. Estos remiten a los planteamientos del autor sobre la pedagogía y la educación anteriores a 1992; mayormente, los anclados o propios de la única obra metódica relacionada directamente con el tema, a saber, la *Pedagógica latinoamericana* (Dussel, 1980b).

Los segundos, se llamarán supuestos pedagógicos transmodernos. Entendidos a modo de aquellas suposiciones o hipótesis, enunciados o ideas no sistemáticas, sobre la pedagogía y la educación, planteadas por Enrique Dussel después de 1992, año en que, ya se argumentó en el capítulo anterior, surge el proyecto transmoderno o la transmodernidad. A continuación, se presentan los dos tipos de supuestos, no sin antes aclarar que son los segundos la base fundamental de este trabajo.

4.2. Supuestos pedagógicos pre-transmodernos y la *Pedagógica latinoamericana*

“La pedagogía formulada en la “primera ética” de Dussel (1973-77) es el principal supuesto de su “segunda ética” (1998) y constituye en sí misma, una praxis de liberación.”

Bellocchio & Bomilla (2012)

Supuestos pedagógicos pre-transmodernos, como ya se anunció, es una categoría construida en el marco de esta investigación y alude a los postulados o enunciados pedagógicos presentes en la obra de Enrique Dussel, previos al surgimiento del proyecto transmoderno o la transmodernidad, en 1992. En ese sentido, aquí se propone su análisis en dos direcciones. Primero, se realiza un rastreo cronológico y ordenado de dichos supuestos, en un conjunto de libros del autor que abordan temas teológicos, filosóficos, éticos y políticos (no directamente pedagógicos), y que van desde 1971 hasta 1991 (dos décadas). Después, se presenta un estudio de la *Pedagógica latinoamericana* (en único texto sistemático de Dussel sobre el tema), en busca de sus postulados (o supuestos) pedagógicos más sobresalientes.

4.2.1. Supuestos pedagógicos pre-transmodernos (1971-1991)

Para escribir este numeral, se realizó un rastreo sistemático de 27 libros de Enrique Dussel, escritos entre 1971 y 1991. Se encontró que en nueve (9) de ellos (sin incluir la *Pedagógica*), se hace alusión a lo educativo y lo pedagógico. Al ejecutar un análisis minucioso de éstos, se pudo determinar, al menos, dos grandes supuestos pedagógicos pre-transmodernos. Aquellos se exponen a continuación.

4.2.1.1. Primer supuesto pre-transmoderno. Toda pedagogía antihegemónica parte de la crítica a las pedagogías inconscientes y opresoras (de la Totalidad ontológica).

La primera relación del filósofo de la liberación con la pedagogía es, necesariamente, negativa y crítica. En sus *Caminos de liberación latinoamericana*, Dussel (1972) habla de “una tradicional pedagogía opresora”. Ésta es considerada un instrumento de dominio,

domesticación e injusticia (nacional e internacional), pues se soporta en la convicción o creencia que el ser europeo es lo supremo y, por tanto, los pueblos y los seres humanos en América Latina no valen nada, son un simple eco lejano de la cultura superior. “Si sé que nada valgo es porque, en verdad sobre mí se ha ejercido una pedagogía que me ha hecho creer que nada valgo. Mientras que me creo “nada” la cosa está “bien” porque entonces no hay problemas” (p. 120).

Más adelante, en el libro *América Latina: Dependencia y liberación* (Dussel, 1973a) y en estrecha relación con lo ya dicho, se emplean cuatro calificativos para referirse a lo pedagógico. Primero, se habla de una “pedagogía inconsciente” (p. 86); después, de una “pedagogía de la dominación” o dominadora (pp. 93, 123, 205); también, se acuña el término “pedagogía domesticadora” (p. 98); y, finalmente, “pedagogía opresora”⁷⁴ (pp. 207, 216). Con ello, se quiere señalar una teoría pedagógica y una práctica educativa infalibles, agenciadas por los países del primer mundo (opresores) y desarrolladas en esta parte del planeta (Latinoamérica) por las élites nacionales (sub-opresoras), que promueven una cultura del silencio, la que manda callar la palabra propia para reproducir o repetir acríticamente la voz (los valores, los ideales, la cultura) externa que los hace otros. Ésta es, entonces, “una pedagogía opresora que niega al Otro como otro, en todo aquello que tiene de dis-tinto” (p. 207).

Para una ética de la liberación latinoamericana (Vol. 1) (Dussel, 1973b) es un texto que hace énfasis en la crítica a la llamada “pedagogía moderna”, al relacionarla con la enseñanza siempre de “lo Mismo”, de la Totalidad, de lo hegemónico, que se introyecta sobre una *tabula rasa* (el discípulo). Se cuestiona, de igual modo, el papel del maestro, que asume una posición pasiva, catalítica, inauténtica y sofista, y se convierte “en pedagogo domesticador de sus alumnos y del pueblo, para que [acepten] la cultura del nordatlántico como la cultura

⁷⁴ En la primera parte de *Filosofía ética latinoamericana. De la erótica a la pedagógica* (un libro que compila la *Pedagógica latinoamericana*) (Dussel, 1977a), el término “pedagogía opresora” es complementado con la expresión “pedagógica depravante y opresiva” (p. 82).

universal, la única, la verdadera” (p. 11). Para el autor, las pedagogías modernas y el educador domesticador, son éticamente responsables y culpables de la alienación⁷⁵ cultural latinoamericana. En el segundo tomo de la obra citada (*Para una ética de la liberación latinoamericana*), Dussel (1973c), escribe al respecto:

Una vez cometida la cerrazón o absolutización del mundo como Totalidad totalitaria, ese mismo hombre es "lo otro" como pedagogo de cerrazón, totalización, dominación, injusticia. "Lo otro" como causa del mal en la dialéctica pedagógica, que enseña al "recién nacido", al hijo, al menor, al alumno, nos indica otro ámbito de negación de la *Alteridad meta-física o la ética*. (p. 32)

Un año más tarde, en *Método para una filosofía de la liberación* (Dussel, 1974a), el autor mantiene su postura crítica frente a “la pedagogía dominadora de la totalidad europea” (p. 195), aquella que surge con la mayéutica socrática (reminiscencia de lo olvidado, al final lo Mismo para todos) y procura la inclusión del Otro (el latinoamericano) en una grosera relación asimétrica, donde se le percibe como bárbaro, primitivo, incapaz, subdesarrollado. Se le incluye en una totalidad ontológica, en la cual ya todo está dicho y dado, por una idea y una cultura superior. Estos planteamientos se ratifican y amplían en *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas* (Dussel, 1975). Aquí se escribe:

En eso se funda la pedagogía de la dominación: en que cada uno se crea que es "lo mismo" que todos los otros, y no se recorte como "el Otro" ante todos los demás. De tal manera que en su fundamento Sócrates, sin saberlo, desde la ontología de la totalidad, proponía por su mayéutica sacar "lo mismo" ya dado; (pero pensando sacar "lo mismo" lo que hacía era imponerle "lo mismo" de Atenas). (p. 19)

⁷⁵ En el texto *El dualismo en la antropología de la cristiandad* (Dussel, 1974b, p. 287) se emplea la expresión “pedagogía alienadora”, mas no se hace desarrollo alguno al respecto.

El texto *Introducción a la filosofía de la liberación* (Dussel, 1995), publicado originalmente en 1977 con el nombre *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana* (Dussel, 1977b), acuña las expresiones “pedagógica de la dominación” y “pedagogía ontológica”. La primera, hace alusión a la presentación (imposición) de una idea (que siempre será una entre muchas) como única y divina (verdad absoluta), procurando los ejercicios memorísticos y de remembranza. La segunda, se refiere a aquella que no permite la creación o innovación, pues en “nombre de la tradición o del *status quo* impide la emergencia de lo nuevo: el otro nuevo y los otros tiempos nuevos, más allá del sistema, de lo mismo”. Para el filósofo de la liberación, “la pedagogía ontológica doméstica, adapta, coloniza al educando por considerarlo como no-ser, nada, materia prima a la que hay que infundirle una forma”. (p. 47)

Filosofía de la Liberación (Dussel, 1977c), una de las obras más importantes de Enrique Dussel, publicada el mismo año que la anterior, señala los peligros de la implantación, en Nuestra América, de un “proyecto de dominación pedagógica” (p. 117), como sistema ideológico y reproductor de verdades absolutas, que además de validar la explotación económica y el dominio político, aniquila la cultura de las naciones⁷⁶ y clases oprimidas.

Finamente, en la década de los ochenta, concretamente en *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación* (Dussel, 1983), se evidencia una fuerte crítica a Rousseau (el pedagogo de la burguesía emergente europea, en siglo XVIII) y la, denominada por el autor, “ideología burguesa de dominación pedagógica”. El cuestionamiento se sustenta en la analogía

⁷⁶ *Filosofía Política Latinoamericana V. Arqueológica latinoamericana* (Dussel, 1980a), reafirma el carácter cultural de lo pedagógico, mientras sostiene que el fetiche de éste es la “cultura aristocrática”. Algo similar argumenta el autor en *Para una erótica latinoamericana* (Dussel, 2007), publicada originalmente en 1977 en el tomo III de *Filosofía Ética Latinoamericana* (Dussel, 1977a), al afirmar, citando a Freud, que la donación pedagógica de la cultura dominante (que puede representarse en el padre, el maestro o el Estado), causa del alejamiento del mundo cotidiano y de la realidad cultural del individuo y los pueblos (hijos o educandos), es un acto de represión, depravante y opresivo.

niño/pueblo (latinoamericano). Al primero, el filósofo francés lo quiere sin padres, al segundo se le sustrae de su historia y tradiciones; ambos se interpretan como *tabulas rasas* donde se debe grabar la cultura capitalista imperante (dominio cultural, mediado por la pedagogía).

4.2.1.2. Segundo supuesto pre-transmoderno. La propuesta pedagógica analéctica es una praxis teórica de liberación (de la Exterioridad metafísica).

La crítica a las pedagogías inconcientes y opresoras (ontológicas), da paso a un escenario positivo y propositivo, de apertura y servicio al Otro, traducido en una “pedagogía analéctica” o “pedagógica analéctica”⁷⁷, a modo de una praxis teórica de liberación (metafísica). Pero ¿Qué es la analéctica? Esencialmente, se puede decir que la analéctica es un método, el método propio de la Filosofía de la Liberación⁷⁸. Precisamente, en el capítulo VI de su *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana* (Dussel, 1977b) denominado “El método del pensar latinoamericano; la analéctica como ruptura teórica”, el pensador argentino sostiene:

El método ana-léctico surge *desde* el Otro y avanza dialécticamente; hay una discontinuidad que surge de la libertad del Otro. Este método, tiene en cuenta la palabra del Otro como otro, implementa dialécticamente todas las mediaciones necesarias para responder a esa palabra, se compromete por la fe en la palabra histórica y de todos esos pasos esperando el día lejano en que pueda vivir con el Otro y pensar su palabra, es el método ana-léctico. Método de liberación, pedagógica analéctica de liberación. (p. 128)

⁷⁷ En el libro *América Latina: Dependencia y liberación* (Dussel, 1973a) se emplean los dos términos indistintamente, pero predomina la categoría “pedagógica analéctica”. Lo mismo va a suceder en la mayoría de los textos del periodo investigado (1971-1991). En ese sentido, aquí se emplea, preferentemente (no exclusivamente), la expresión preponderante.

⁷⁸ Sobre la conceptualización de la analéctica como método, revisar los trabajos de Bauer (2008), González San Martín (2014), Navarro Cabezas (2018) y Sicre (2018).

De esta manera, la analéctica es un modo de auscultación y el reconocimiento de la existencia alterativa o la exterioridad metafísica, oculta y silenciada por la totalidad ontológica; una forma de entender al Otro en su radical distinción (no sólo diferente) y su absoluta irreductibilidad al Yo. En ese sentido, la analéctica es una superación de la dialéctica, pues ya no se trata de un “a-través-de”, sino de un “venir de más-allá”. Dussel (1973a) plantea la analéctica a modo de un pasaje de la Totalidad ontológica a la aceptación del Otro como otro, lo que la convierte en algo intrínsecamente ético. “La aceptación del Otro como otro significa ya una opción ética, una elección y un compromiso moral: es necesario negarse como Totalidad, afirmarse como finito, ser ateo del fundamento como Identidad” (p. 115). Así, pensar y vivir lo analéctico se traduce, histórica, política y éticamente, en el servicio concreto y el compromiso real por la liberación.

En el mismo texto (Dussel, 1973a), se introduce la categoría “pedagógica analéctica” (o “pedagogía analéctica”). Ésta será entendida, inicialmente, como la filosofía (de la liberación) misma y parte de la apertura y la exposición propias del cara a cara, de la epifanía del rostro; y desde ahí, reivindica la palabra y el saber del Otro (ya no de la interpretación de ésta en el horizonte de lo Mismo, lo unívoco, lo ya dicho). El Otro se hace maestro, distinto metafísicamente, pues rompe la verdad instaurada por la totalidad del sistema (pedagógico, pero también, económico, político, cultural). La pedagógica analéctica se traduce en la senda que la palabra del Otro va delineando cada día, es el saber creer esa palabra e interpretarla analógicamente. Al respecto escribe Dussel (1973a, p. 122):

[La] pedagógica *analéctica* (no sólo dialéctica de la Totalidad ontológica) es *de la liberación*. La liberación es la condición del maestro para ser maestro. Si es un esclavo de la Totalidad cerrada nada puede interpretar realmente. Lo que le permite liberarse de la Totalidad para ser sí mismo es la palabra analéctica o magistral del discípulo (su hijo,

su pueblo, sus alumnos: el pobre). Esa palabra analógica le abre la puerta de su liberación; le muestra cuál debe ser su compromiso por la liberación práctica del Otro.

Un año antes a la obra citada, Dussel (1972), con una clara influencia freiriana, hace un llamado a la creación de “una élite pedagógica liberadora”, instaurada fuera de las lógicas sistémicas tradicionales (la totalidad), que forje una “pedagogía de la liberación” (p. 147). En este caso, lo pedagógico se convierte en una herramienta, en un instrumento, para adelantar los procesos políticos y económicos de liberación de los pueblos explotados y oprimidos.

Algo semejante se expone en Dussel (1973b), donde la analéctica pedagógica⁷⁹ se presenta como la posibilidad de “personalización” de los pueblos, de configuración de un “nosotros” frente a la voluntad de poder de la élite opresora (nacional e internacional). Es decir, la pedagogía es un dispositivo que permite la toma de conciencia y la liberación, desde una relación de servicio que se da entre individuos (maestro/estudiante) o entre naciones (desarrolladas/subdesarrolladas), contraria a las relaciones de dominación predominantes. La pedagogía es in-novación y aprendizaje. “Es retomar a fojas cero y a partir de un polo distinto "lo semejante", pero, por ello mismo, ahora nuevo” (Dussel, 1973b, p. 138).

Dussel (1973c), por otra parte, habla de la “pedagógica analéctica”, donde el pedagogo se convierte en “el maestro liberador”, “el maestro de la liberación” o “el liberador pedagogo” que, básicamente, desempeña tres funciones: escuchar al Otro/a, valorar la pro-vocación de ese Otro/a y “tematizar conceptualmente su interpelación” (p. 108). En cumplimiento de su labor, el pedagogo “se compromete a riesgo de su vida por "servir" al Otro en el "trabajo" transontológico de la justicia primera” (p. 107). Por ende, se resalta siempre la vocación pedagógica de servicio y trabajo comprometido; pero, también, de “desborde” y lucha por el

⁷⁹ En las obras citadas se emplean las categorías “pedagogía analéctica” y “analéctica pedagógica” sin establecer mayor distinción entre una y otra.

cambio social, que puede o no procurar la “toma del poder” de la Totalidad futura (el nuevo Estado y la nueva sociedad). De esta forma, la pedagógica (analéctica) cumple su función liberadora o deja de ser pedagogía.

Un año después, Dussel (1974a) mantiene su categoría “pedagógica analéctica de la liberación Latinoamericana” (p. 195). Esta vez, la asocia al pensar filosófico y crítico mismo, pero, sobre todo, la entiende a modo de un grito, un clamor y una exhortación del maestro por la liberación. Dussel (1975) habla de la pedagógica analéctica como una nueva pedagogía, ya no anclada en los referentes occidentales y si soportada en la obra de Paulo Freire. Por tanto, será considerada una pedagogía problematizadora, dialógica, profética y del respeto.

Lo único que el maestro puede agregar al discípulo es la "forma" en el sentido de que no da el ser al Otro sino el saber pensar lo que ya es; pero lo que ellos son, el maestro, no lo sabe, y se lo tienen que enseñar a él. Entonces ya no hay mayéutica, sino verdadera paternidad. ¿Por qué? Porque el maestro viene a gestar lo nuevo en el Otro, mediando su pensar pedagógico, y esto no es sacar como el mayeuta el hijo de otro, sino gestar el hijo nuevo en la dialógica. Se trata de una nueva pedagogía, y esto es esencial en América Latina. (Dussel, 1975, p. 34)

Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana (Dussel, 1977b), es el texto pre-transmoderno de Enrique Dussel donde mejor se evidencia lo descrito hasta ahora (el segundo supuesto pedagógico pre-transmoderno). Es decir, en esta obra se hace cierta la propuesta pedagógica analéctica como praxis teórica de liberación. Por ejemplo, en el numeral C, del capítulo IV, plantea una interpretación metafísica de la liberación pedagógica. Ahí arguye que los cursos o clases deben abordar como contenido aquello que el alumno ya posee como conocimiento, y su estructura debe fomentar la capacidad crítica que le permita diferenciarse del sistema que lo ha incluido. Solamente a través de este proceso de liberación, el maestro

liberador primero comprende la naturaleza del conocimiento existente en el alumno y luego le ofrece una orientación crítica sobre cómo podría transformarse. El objetivo es que el alumno no se vea a sí mismo como el "centro" y, en cambio, desarrolle la habilidad de ser distinto al "centro", con la finalidad de contribuir a la creación de un nuevo mundo en el que la cultura sea plena y no simplemente imitativa.

Pero no sólo esto, en el apartado señalado, propone abiertamente una “pedagogía de la liberación”. Sostiene que su filosofía, antes de ser ética o política, es pedagógica, pues parte de la palabra del Otro, de su aceptación y compromiso interpretativo. El filósofo de la liberación (que es necesariamente un pedagogo) piensa y expresa a partir de lo revelado por y en la exterioridad, desde ahí “vuelve hacia el centro y le echa en cara toda su culpabilidad”. Entontes, el pedagogo es “el filósofo comprometido con el oprimido, que ha llegado a entender la palabra que le fue dicha y camina sobre ella asumiendo el compromiso de la praxis”; se convierte “en maestro del pueblo” y “sólo entonces es maestro liberador” (Dussel, 1977b, p. 95).

Más adelante, en el capítulo VI y en estrecha relación con lo citado, el autor entiende la filosofía latinoamericana como analéctica pedagógica de la liberación. Esto supone ver en la filosofía un magisterio y en el acto pedagógico un gesto liberador, digno y heroico, considerado en muchos casos ilegal y objeto de represión por la totalidad vigente. Para Dussel, es en la crítica y destrucción de lo ideológicamente imperante, en el silencio respetuoso y escucha real de la voz del Otro que irrumpe metafísicamente y desde la exterioridad, donde el “el maestro analéctico pasa así a ser maestro de liberación” (Dussel, 1977b, p. 130).

Parte de lo dicho en la *Introducción*, se complementa, finalmente, en Dussel (1977c.). En la *Filosofía de la Liberación*, el autor se piensa lo pedagógico a partir de diversos sistemas: erótico, político, económico. Por este motivo, la pedagógica analéctica pasa a ser llamada “pedagógica metafísica” y desde esa nueva denominación, se plantea un “proyecto pedagógico

de liberación”. Se sostiene que dicha empresa es un *a priori* metafísico instalado en la conciencia del pueblo, en su cultura popular y revolucionaria, al que éste ha tendido siempre en su larga historia de luchas. Según esta perspectiva, el maestro no es un agente externo que formula la propuesta, es un intelectual orgánico, un “trabajador revolucionario de la cultura” que, gracias a su conciencia crítica y veracidad anti-ideológica, devela el engaño del sistema y procura la “afirmación cultural” y la valoración de los valores y principios (el sentido común subalterno) ya existentes en el pueblo (p. 117).

Para cerrar este subapartado en torno a los supuestos pedagógicos pre-transmodernos, es oportuno comentar los siguientes aspectos. Primero, de los nueve (9) libros objeto del estudio, ocho (8) se enmarcan en la década de los setenta y sólo uno (1) se escribe en los ochentas. Esto, sin duda, muestra la prevalencia del tema pedagógico en los primeros años de la etapa estudiada (1971-1991) y un “abandono” temporal de él, en los años sucesivos⁸⁰. Segundo, la concepción pedagogía dusseliana, en este periodo de su obra, está anclada, en gran medida, en los desarrollos teóricos de Paulo Freire⁸¹. Las referencias al educador popular brasileño son constantes y sobresalen las citas a textos como *Conscientização e Alfabetização: Uma nova visão do processo* (Freire, 1963), *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970), *Concientización* (Freire, 1973), *Cartas a Guinea-Bissau*, (Freire, 1977), *Educação e Mudança* (Freire, 1979) y *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1980).

Tercero, la apuesta de Dussel por la pedagogía o pedagógica, es fundamental en el escenario de su proyecto filosófico. En reiteradas ocasiones afirma que su filosofía

⁸⁰ El fenómeno se puede explicar, en alguna medida, debido al estudio realizado por Enrique Dussel de la obra de Marx en la década de los 80s, que le permite publicar, desde 1983 hasta 1990, aproximadamente, cinco o seis libros sobre el filósofo de Tréveris.

⁸¹ Es innegable la cercanía de la pedagogía de Dussel con la propuesta educativa de Freire, al punto que el argentino, ya en la etapa transmoderna y en la segunda década del siglo XXI, afirma: “Mi pedagógica es la de Freire pensada filosóficamente, nada más” (Cabaluz Ducasse, 2014, p. 144).

(latinoamericana) es analéctica pedagógica y de liberación; es decir, entiende la pedagógica como la filosofía (de la liberación) misma. Cuarto, los dos supuestos pedagógicos planteados se pueden sintetizar en una crítica y una propuesta. La crítica a las pedagogías ancladas y serviles a la totalidad ontológica o sistema (económico, político, cultural) vigente y la propuesta de una pedagógica analéctica, que desde el reconocimiento de la exterioridad metafísica se traduzca en una praxis teórica de liberación. Estos supuestos, definitivamente, se expondrán amplia y sistemáticamente en su obra pedagógica pre-transmoderna por excelencia: la *Pedagógica latinoamericana*.

4.2.2. La *Pedagógica latinoamericana* y sus postulados (o supuestos)

Para este apartado, que procura un análisis crítico en busca de los postulados (o supuestos) pedagógicos más significativos de la *Pedagógica latinoamericana*, se tomará como referente teórico primario la versión de esta obra publicada en 1980 en la ciudad de Bogotá, por la Editorial Nueva América (Dussel, 1980b). Esto no supone, de ninguna manera, desconocer que existen versiones anteriores, sobre todo la compilada en la primera impresión del libro *Filosofía ética latinoamericana. De la erótica a la pedagógica (Vol. 3)*, publicado por la Editorial Edicol S.A. en México (Dussel, 1977a). Tampoco, se niegan las posteriores ediciones y publicaciones, entre las que sobresalen la de la Editorial Megápolis, en Buenos Aires (Dussel, 1988); la edición italiana de FERV, prologada por Antonino Infranca (Dussel, 1991); la del Instituto de Estudios Bolivianos, la UMSA Asdi y TB-BRC Team Bolivia Bilateral Research Cooperation, que vio la luz en la Paz (Dussel, 2009a); y la acopiada en la reedición de *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana (Vol. 3)*, realizada por la Editorial Docencia, en Buenos Aires (Dussel, 2012).

Expuesto esto, se puede, a continuación, proponer un conjunto de postulados (o supuestos) presenten en *La Pedagógica*. Se preguntará el lector ¿Por qué se emplea aquí la palabra postulados y no supuestos, de la manera que se ha venido haciendo y se hará de nuevo

más adelante? Al ser la *Pedagógica latinoamericana* (ya se ha dicho antes) el único texto, de la amplia obra de Enrique Dussel, que aborda directa y sistemáticamente el tema de la pedagogía, es viable pensar que sus desarrollos conceptuales pasan de lo implícito a lo explícito y sus afirmaciones, en la mayoría de los casos, altamente argumentadas y respaldadas en un vasto aparato crítico, ya no pueden entenderse a modo de suposiciones o hipótesis (supuestos), sino tal declaraciones y proposiciones, ideas o principios sustentados por el autor, asumibles como verdaderos (postulados) (RAE-ASALE, 2014).

4.2.2.1. Postulado (o supuesto) uno: Pedagógica no es sólo pedagogía.

En la tercera línea del primer párrafo de la obra (Dussel, 1980b), el autor afirma, con mucha contundencia: “la pedagógica no debe confundírsela con la pedagogía”. Esto, debido a que la pedagogía “es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje”. Mientras, la pedagógica “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” (p. 11).

En ese contexto, se puede sostener que “Pedagógica” es un neologismo (sustantivo y adjetivo al tiempo), propuesto y desarrollado por Dussel (1977a). Esta nueva categoría profundiza la tradicional noción de pedagogía, al ampliar la relación de servicio y afirmación del Otro, a escenarios que trascienden (no excluyen) el vínculo, en muchos casos, institucional o formal, del maestro y el estudiante, para instalarse en lo más amplio o extenso del encuentro humano. Dos pasajes de la obra permiten profundizar lo dicho. En el primero se afirma: “la pedagógica parte del hijo del hogar erótico para concluir su tarea en el adulto de la sociedad política; [...] parte del niño en la institución pedagógica-política [...] para terminar su función en el varón o mujer formados para la vida erótica fecunda” (Dussel, 1980b, p. 11). En el segundo se arguye: “La pedagógica no debe sin embargo reducirse a la relación escuela-alumno o a las instituciones comúnmente llamadas pedagógicas. [...] la pedagógica abarca todos los servicios (en su sentido socio-político y económico) institucionales” (Dussel, 1980b, p. 51).

Así las cosas, para el filósofo de la liberación, mientras la pedagogía reduce su ámbito de acción a la escuela, quedándose anclada en cierta filosofía de la educación, la pedagógica expande su espacio de injerencia a la esfera de la vida misma. Dicho de otra manera, la pedagógica no es sólo pedagogía, pues se define como un campo de la filosofía, pero sobre todo de la ética, encargada de analizar los aspectos educativos presentes en todas las formas posibles de servicio al Otro, más allá de lo estrictamente escolar.

4.2.2.2. Postulado (o supuesto) dos: siempre se ha instruido en una cultura extraña y alienante de la tradición popular latinoamericana.

Dussel (1980b) arguye, tanto las prácticas pedagógicas medievales (católico-coloniales) como las modernas (liberal-burguesas), hacen que el “hijo-juventud-pueblo” latinoamericano desconozca y reniegue (incluso maldiga) su origen y su cultura popular; arrebatar “la dignidad cultural a los oprimidos” es la base de estas pedagogías. Se impone siempre la tradición extraña; primero, materializada en el Estado imperial (sobre todo español); luego, en los Estados neocoloniales y dependientes. Un ejemplo de esto, Dussel lo encuentra en la situación histórica del siglo XIX, y por ello, recogiendo el *Facundo* de Sarmiento, dice:

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. (Dussel, 1980b, pp. 21-22)

La cultura popular es vedada por la violencia y la coacción militar del invasor-colonizador. Pero, y principalmente, es traicionada gracias a la alienación y aculturación impuesta en los territorios amerindios del Abya Yala, a partir del nuevo sistema pedagógico y

educativo colonial de la cristiandad, para el cual “el bárbaro es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el "don" de la civilización europea” (Dussel, 1980b, p 37). Frente a la espada y la cruz palidece la tradición. El pueblo ya no es, se resiste a ser español y, ante todo, repudia ser indio.

Después, efectuada la independencia, se cambia de institucionalidad y la relación con la propia y “autóctona” cultura se hace más distante. En este momento, se exige aprender lo nuevo, sin referente alguno. “¡Así pasa el proyecto político imperante a la tabula rasa del ente orfanal (el niño) por mediación del burócrata de la instrucción: el maestro!” (p. 36). Al igual que en el centro dominante (Europa), en la periferia dominada (Nuestra América) el “Estado burgués se arroga ahora la educación del hijo, ante el cual la familia y la cultura popular nada tendrán que decir ni enseñar” (p. 33). Dussel (1980b) concluye:

En América Latina se enuncian *proyectos* pedagógicos en las leyes educativas o en los planes de escolaridad. Esos proyectos político-pedagógicos indican las opciones globales que los Estados se comprometen a cumplir. Por su parte esos proyectos son implementados por *modelos* que nunca pueden dejar de ser ideológicos, es decir, que clarificando una cierta totalidad interpretativa ocultan la futura, la que se abrirá paso después. (p. 81)

Ayer y hoy, siempre, desde una pedagogía (o pedagógica) opresora (medieval o moderna), falsamente pretendida neutral, se ha procurado instruir, educar o formar al hijo-niño-juventud-pueblo latinoamericano en una cultura extraña, ajena a sus realidades y distante de sus contextos. Pero no sólo eso, a partir de la introyección de un proyecto o propósito jamás declarado (el del sistema capitalista vigente), las llamadas por el autor “instituciones burocráticas educativas” y “la comunicación masiva”, se hacen altamente alienantes y encubridoras de la tradición popular, del ser y el estar, del sentir y pensar nuestroamericano.

4.2.2.3. Postulado (o supuesto) tres: La pedagógica de la liberación es una anti-pedagogía del sistema.

La pedagogía del sistema, para Dussel (1980b), significa dominación y alienación, en tanto es una pedagogía ontológica que introyecta en el hijo-niño-juventud-pueblo lo que ya es, lo preestablecido, lo normado. El propósito de esta pedagogía es mantener al Otro en la Totalidad, a partir de la enseñanza de lo mismo, procurando su pasiva reproducción o copia. En ella, el educando o hijo, pensado como efecto y producto, se convierte en una proyección o posibilidad del educador o padre, siempre causa. El filósofo argentino y nacionalizado mexicano no duda al afirmar que “se está frente a un “accionar pedagógico que más bien pareciera domesticación, condicionamiento ideológico, preparación funcional dentro del sistema” (p. 43). En síntesis, la pedagogía vigente, moderna y anclada en la razón dominadora, niega al Otro, su alteridad, su tradición.

Frente a esta perspectiva tradicional y totalitaria, la pedagógica de la liberación dusseliana se instaura como una anti-pedagogía del sistema. Pero ¿Qué implica pensar una anti-pedagogía? Dussel, en su *Pedagógica Latinoamérica* (1980b) muestra, al menos, dos oposiciones o dicotomías que permiten un acercamiento a la cuestión. Aquí, metodológicamente, se tratará de dar cuenta de esas discordancias, no necesariamente en el orden propuesto en la obra, pero si desde un conjunto de citas textuales del autor.

Primera. “Ni el preceptor es autónomo o incondicionado, ni el hijo lo es por su parte. Ambos son momentos de la Totalidad, pero *ambos son al mismo tiempo Exterioridad metafísica*” (Dussel, 1980b, p. 45). Aceptar la realidad dada es el inicio del proceso. Se es anti Totalidad después de reconocer que se es elemento de ella. Lo pedagógico debe ser, ante todo, un cuestionamiento del dominio instaurado; una denuncia del colonialismo y la colonialidad reproducidas, en muchas ocasiones, “inconscientemente”, por padres, educadores, instituciones, y aceptado, acriticamente, por el hijo-niño-juventud-pueblo. Advertir el

condicionamiento, también implica salir de la pregonada neutralidad/objetividad y, con ello, desideologizar el acto educativo. Pero, aún más significativo, apartarse de la Totalidad ontológica es reivindicar la Exterioridad metafísica.

Segundo. “El niño-pueblo, el pobre de la pedagógica, no es un *ente orfanal* ante un *ego magistral* como nos enseña la pedagogía vigente. El niño-pueblo es la Exterioridad *fontanal*: fuente del futuro, de la re-novación, de la vida dis-tinta, de la ad-ventura familiar y política. Alteridad fontanal del mundo nuevo” (Dussel, 1980b, p. 55). Al “hijo de nadie”, sin tradición alguna; al *Emilio* sin antecedentes, se antepone el anti-*Émile*, el hijo del pueblo y su cultura popular y de resistencias.

Dicho de otra manera, ante la difundida pedagogía de la *tabula rasa* (u hoja en blanco) y la pasividad del aprendiz huérfano que, como simple copista, aprende acríticamente lo orientado, Dussel introduce las nociones de “tradición” y “cultura popular”. La tradición permite entender la “transmisión por transubstanciación”, que indica la recepción única, crítica, ética (ya no meramente moral), discontinua, diacrónica (en su semejanza y no literalmente) que la juventud (el hijo o educando joven) hace del legado de los adultos (padres, maestros). Para Dussel (1980b):

La noción de tradición quiere negar la noción de pasiva repetición, imitación, rememoranza. La tradición es re-creación en su doble sentido: crear de nuevo y festejar celebrando el asumir desde la nada (la libertad del hijo) la historia ya constituida. Ese ir pasando de exterioridad en exterioridad, de totalidad a alteridad, discontinuamente, como por saltos, hace de la especie humana una especie analógica: una especie histórica, no meramente ex-volutiva y dialéctica, sino propiamente dis-volutiva y analéctica. (p. 44)

La cultura popular, a su vez, se establece en clara diferencia de otras nociones como “cultura imperial”, “cultura ilustrada”, “cultura de masa” y “cultura nacional”. La primera remite a la cultura del centro (Europa y Estados Unidos) y es la pretendidamente universal. La segunda es propia de las élites neocoloniales, siempre oligárquicas. La tercera desempeña un papel ideológico y su propósito es la alineación de los pueblos del centro imperial y la periferia colonial. Estas tres primeras culturas (imperial, ilustrada y de masa) “son momentos internos del sistema imperante o la Totalidad pedagógica dominante”. La cuarta, por su parte, está en un lugar intermedio, es dominadora o periférica, pero, en cualquier caso, puede conducir al “nacionalismo de liberación”.

Así se llega a la cultura popular⁸². Ésta es entendida, básicamente, a modo de la cultura real, el momento más puro o la tradición más auténtica de la cultura nacional, en clara oposición a la cultura de masas. Es decir, la cultura popular “es el centro más incontaminado e irradicativo de la resistencia del oprimido (como nación neocolonial o como clases sociales marginales) contra el opresor [...] es una totalidad de sentido humano, pletórica de realidad, en gran parte exterior al sistema pedagógico de la cultura imperial e ilustrada nacional neocolonial” (pp. 83-84). Y, por esa razón, “es, esencialmente, la noción clave en la "pedagógica de la liberación"” (p. 72).

4.2.2.4. Postulado (o supuesto) cuatro: Proyecto y praxis pedagógica de la liberación son compromisos éticos.

Este cuarto y último postulado (o supuesto) se quiere el más significativo de *La Pedagogía Latinoamérica*, pues sintetiza los anteriores y se convierte en la mejor apertura del siguiente numeral, que es la columna vertebral de esta investigación. Para iniciar, se hace

⁸² Según Dussel (1980b), la cultura popular es llamada, despectivamente, por las culturas imperiales, ilustradas y de masa, como “cultura vulgar” o “cultura del vulgo”, con lo que se busca señalar su carácter irracional, lo no cultural, lo maleducado, lo bárbaro, peligroso y despreciado.

necesario entender en qué consiste el proyecto (“ideal”) y cuál es la praxis (teoría-práctica) pedagógica de liberación, expuesta en la obra.

Para Dussel (1980b) el proyecto pedagógico de liberación⁸³ “es "el despliegue de las fuerzas creadoras del niño", de la juventud, del pueblo. [...] Se trata del pro-yecto futuro, al que tiende el oprimido como exterior al sistema vigente” (p. 83). En ese sentido, este proyecto parte y es propio del hijo-juventud-pueblo y la cultura popular (fuente de la cultura liberadora o revolucionaria), en tanto “restos escatológicos”, externos a la totalidad. Desde dicha exterioridad, procura una práctica educativa dialogal, crítica, no autoritaria y siempre participativa. En síntesis, el proyecto pedagógico de liberación es un “pro-yecto éticamente justo, humano, alterativo” (p. 72).

En cuanto a la praxis pedagógica de liberación (o praxis de liberación pedagógica), se puede definir, inicialmente (Dussel, 1980b), como lo contrario u opuesto a la praxis de dominación pedagógica. La praxis de dominación pedagógica es aquella propia de la cultura dominante y se soporta en una lógica autoritaria-sádica (educador-preceptor) y obediente-masquista (alumno). Es decir, “se funda en el postulado de que no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido: palabra óntica del sistema vigente” (p. 92). Mientras tanto, la praxis de liberación pedagógica “se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética” (p. 94).

La praxis de liberación pedagógica, en tanto entrega y servicio al Otro, admite el juicio ético a la totalidad y propone su destrucción, al tiempo que edifica lo nuevo. En ese sentido,

⁸³ Una definición por oposición, permite afirmar que un proyecto pedagógico de liberación, se distancia del proyecto pedagógico de dominación, implementado en el mundo y, sobre todo, en América Latina, a partir de modelos como el autoritario-no crítico y el conservadurista-liberal, que niegan la cultura popular y perpetúan “la dependencia de la cultura nacional neocolonial” (Dussel, 1980b, p. 80).

Enrique Dussel señala que ésta se soporta o supone tres pasos. Primero, entender al oprimido pedagógico (niño, joven y pueblo) como exterioridad, sujeto de la cultura popular y con una palabra propia, desde la que expresa resistencia y rebeldía. Segundo, reconocer al maestro liberador a modo de una exterioridad crítica, capaz de encarar al sistema y hacer frente a su injusticia, a partir de la escucha confiada de la voz y la exigencia (siempre veraz) que el Otro (el oprimido pedagógico) le hace en su relación cara a cara con él. Tercero, comprender que el proceso educativo debe negar y destruir la imperante introyección del sistema (la Totalidad), mientras construye desde la exterioridad. Esto, gracias a la unidad creativa, innovadora y libertaria del oprimido pedagógico y el maestro liberador. Al respecto Dussel (1980b, p. 105), escribe:

El *êthos* del hijo, de la juventud, del pueblo en el proceso de su liberación cultural, puede sólo descubrirse cuando hay auténticos maestros que tienen por ellos la fidelidad extrema de la veneración por sus discípulos. Ante ellos el educando puede, sí, tener admiración, respeto. Ante ellos tiene lo que los clásicos llamaban *pietas*, que no es "piedad" sino reverencia agradecida, amor al pedagogo, al que viene a dar la seguridad de un "ideal del yo" que le falta al padre introyectado en el sistema y al mismo sistema dominador contradictorio e inmoral.

La teorización alrededor del proyecto y la praxis pedagógica de liberación, en sí misma, permite inferir su carácter ético. No obstante, es necesario declarar y explicitar estos ejercicios teórico-prácticos (proyecto y praxis) como compromisos éticos, en tanto referencias metafísicas al Otro y su propia exterioridad. Dos aspectos concretos dan cuenta de ello. Primero, proyecto y praxis pedagógica de liberación son altamente críticos frente a la moralidad

establecida. Es decir, en su origen está (y no puede ser de otra forma) el juicio ético⁸⁴ que evidencia la maldad y perversión del acto educativo, cuyo fin es la negación, represión y dominación del hijo-juventud-pueblo, del Otro. Segundo, el proyecto y la praxis pedagógica de liberación procuran siempre afirmar al Otro y servirle (son actos de servicio), lo que “es justo, bueno, humano y humanizante”.

A manera de conclusión de este numeral (3.2), se puede decir que la revisión hermenéutica de la obra pre-transmoderna de Enrique Dussel (1971-1991), incluida la *Pedagógica Latinoamérica*, deja un conjunto de seis supuestos y/o postulados pedagógicos que parten de una radical crítica a las pedagogías de la dominación, ancladas en la Totalidad ontológica y alienantes de la cultura popular latinoamericana, hasta llegar a la formulación de una pedagógica (analéctica) de la liberación del Otro (hijo-niño-joven-pueblo), expresión de la Exterioridad metafísica y portador de una valiosa tradición, propia de “Nuestra América”.

Si bien estos aportes dusselianos pueden ser altamente significativos en las discusiones pedagógicas y educativas, hoy es oportuno pensar en nuevas apuestas en el campo pedagógico. Algunos de esos desafíos, por sólo nombrar tres ejemplos, serían: primero, el tránsito del escenario latinoamericano al horizonte del Sur global. Segundo, las respuestas a las postremas lógicas de la era de la globalización (neoliberal) y la exclusión. Tercero, la inserción en las perspectivas decoloniales e interculturales críticas. Esto es posible, sin duda, ahondando en la obra contemporánea del autor. Es decir, buscando e identificando los supuestos pedagógicos transmodernos o posteriores a 1992.

⁸⁴ El juicio ético supone la reflexión y la aplicación de principios para la toma de decisiones, al tiempo que juzga la praxis (pensamiento y acción), tanto propia como ajena. Se diferencia del juicio moral dado que la “opinión” sobre las ventajas (lo bueno) y desventajas (lo malo) no está necesariamente determinada por una concepción o bagaje moral (por la moralidad consensuada), sino por el análisis racional de los hechos y las formas de pensar. El juicio ético es fruto de un razonamiento serio y sesudo; de un examen de todas o la mayor cantidad de variables posibles.

4.3. Los supuestos pedagógicos del proyecto transmoderno de Enrique Dussel

“Se trata de que nosotros desarrollemos nuestra propia historia, desde nuestra propia memoria histórica y cultural, para fundar en ella a nuestra futura pedagógica trans-moderna y post-occidental.”

Juan José Bautista (Dussel, 2009a)

Los supuestos pedagógicos transmodernos o de la transmodernidad, como se señaló arriba, son un conjunto de hipótesis o suposiciones; es decir, ideas no sistemáticas o enunciados sin un desarrollo pleno, planteados por Enrique Dussel después de 1992 y que hacen alusión a temas relacionados con la pedagogía y la educación. En ese horizonte, la lectura de la obra del autor permite realizar una separación de éstos en dos subgrupos.

El primero, remite a aquellos supuestos de la década de los noventa (1992-1998), que si bien son posteriores al surgimiento del “proyecto mundial de liberación” (Dussel, 1992), siguen directamente anclados a los referentes conceptuales de la primera *Ética* y, por tanto, de la *Pedagógica* (1980b). El segundo, inaugurado con la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998a) (o segunda *Ética*), conduce a supuestos que exploran otras rutas teóricas. A continuación, se hace una corta exposición de los primeros; después, se abordan, con mayor profundidad, los segundos, en tanto son la base o fundamento de lo que se quiere una nueva pedagogía crítica latinoamericana: la pedagogía transmoderna.

4.3.1. Supuestos pedagógicos transmodernos anclados a la primera *Ética* (1992-1998)

Varios libros de la extensa obra de Dussel son publicados en los años comprendidos entre 1992 y 1998 (Dussel et al., 1992; Dussel, 1992; 1993a; 1993b; 1994a; 1994b; 1998b; 1998c; 1998d)⁸⁵. De ellos, en tres se encontraron alusiones a la pedagogía (Dussel, 1993a;

⁸⁵ Se relacionan solamente los libros publicados en español, pues existen muchos textos de la época traducidos y publicados en otros idiomas, sobre todo, en portugués, inglés y alemán.

1994a; 1998b), lo que permite la presentación inicial de dos (2) ideas pedagógicas transmodernas ancoradas al lenguaje de las décadas anteriores (por sus citas y referencias directas), sobre todo a la primera *Ética* y a la *Pedagógica* de los setenta⁸⁶, pero que se instalan como la mejor apertura al cumplimiento del propósito de esta investigación. Estos supuestos preliminares son: a. La pedagogía del sistema es reproducción cultural hegemónica y b. La pedagogía de la liberación (transmoderna) es revolución cultural popular.

4.3.1.1. La pedagogía del sistema es reproducción cultural hegemónica.

Dussel (1993a; 1994a) afirma que la acción educativa hegemónica domina al Otro; esto es, al niño, la juventud, el pueblo (según lo revelado en los supuestos pretransmodernos), en tanto lo convierte en objeto “bancario” (en clara alusión a Freire (1970)). Al depositar en el Otro (no sólo diferente, sino distinto) el saber dado, el estándar establecido por el sistema (lo mismo) y, luego, exigir su interiorización y replica, a partir de un ejercicio memorístico o rememorativo, se desconoce y silencia su ser, se niega su estar en el mundo y se le excluye de su realidad contextual.

La pedagogía de la dominación o del sistema introyecta en el alumno la ideología vigente, convertida por el acto educativo, sacralizado y fetichista, en una revelación de lo absoluto, lo verdadero e incuestionable (únicamente repetible). En *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*, Dussel (1998b) argumenta que, en América Latina y otras periferias, se está frente a una “cultura popular alienada por una pedagógica dominadora” (p. 174). De esta forma, el oprimido es

⁸⁶ Mientras se escribía el informe final de esta investigación, la editorial Sínderesis publicó el libro *El primer Dussel*, del filósofo Diego Morollón Del Río (2023). El texto se presenta como una introducción a la filosofía de Enrique Dussel, desde un recorrido contextual y situado por sus primeras obras, hasta finales de la década de 1970. Así, este libro se convierte en un referente ineludible para abordar al Dussel de la primera *Ética*.

negado externamente y se niega a si mismo internamente, para reproducir la cultura hegemónica del opresor y la Totalidad, buscando ser otro y con ello superar la vergüenza de su cultura y tradición (popular), de su origen y ser.

4.3.1.2. La pedagogía de la liberación (transmoderna) es revolución cultural popular.

Ante una cultura popular alienada, que reproduce estándares culturales ajenos, la pedagogía se convierte en praxis de liberación y revolución cultural. Así se expone en el libro *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación* (Dussel, 1994a):

Pedagógica de la liberación es revolución cultural, y en los países periféricos del capitalismo (América Latina, África y Asia) *revolución de la cultura popular*, donde lo ancestral y propio (amerindio, africano, asiático, etc.) debe desarrollarse en una cultura moderna (aunque no de "Modernidad"). (p. 173)

Empero, esta revolución supone unos parámetros y circunstancias determinadas. Esto queda claro en *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la liberación* (Dussel, 1993a), texto en el que el filósofo mendocino establece tres premisas. Primera, *la razón liberadora*, opuesta al racionalismo eurocéntrico; también a los folclorismos y etnocentrismos, en los que se puede caer en las culturas y naciones periféricas en el afán libertario. Segunda, *la nueva "objetividad"*, contraria a la "verdad" fetichista, y promotora del encuentro entre la tradición histórica de los pueblos y el necesario progreso científico y tecnológico, conveniente a los requerimientos reales de los territorios. Tercera, *el ateísmo* como la negación de la negación de la persona. Es decir, la negación del Absoluto (el capitalismo) pero no de todos los Absolutos. En palabras del autor:

desde el punto de vista racional (y desde las culturas populares de las naciones periféricas), puede, sin embargo, afirmarse el Absoluto sólo en el caso de que fundara,

justificara o diera esperanza (Bloch) a los oprimidos en su proceso de liberación. Simbólicamente, el "dios" Faraón justificaba la dominación; el "Yahveh" de los esclavos de Egipto conducidos por Moisés daba motivos de liberación. [...] si hay un Absoluto debe ser Otro que todo sistema histórico (de lo contrario dicho sistema sería irrebasable: sería el fin de la historia) (Dussel, 1993a, p. 23).

4.3.2. Los supuestos pedagógicos transmodernos “en la edad de la globalización y la exclusión” (1998-2022)

La obra de Enrique Dussel, desde 1998, va a responder a otras dinámicas académicas y teóricas; también, y principalmente, a nuevas realidades económicas, políticas, sociales y culturales de un mundo neoliberal globalizado, que se instala y desarrolla en los últimos lustros de un siglo (XX) y las primeras décadas de otro (XXI). Dicho de otra manera, en 1998 nace una segunda *Ética* y con ella, un momento de inflexión y de derroteros diferentes (no distintos) a los trasegados por la *Filosofía de la Liberación* en todas sus áreas de estudio, especialmente, en lo pedagógico.

El rastreo y análisis sistémico de los textos de Dussel, hecho hasta ahora (1972-1991/1992-1998), permite afirmar que es precisamente en 1998 donde se introduce, por primera vez, la categoría “pedagógica transmoderna” o pedagogía transmoderna. En la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998a) se escribe: la “pedagógica transmoderna de liberación, se apoya en una comunidad de víctimas oprimidas, inmersas en una cultura popular, con tradiciones” (p. 437). Más adelante, se esboza una definición preliminar de esta nueva noción.

Es una pedagogía planetaria que se propone el surgimiento de una *conciencia ético-crítica*. Su acción educadora tiende, entonces, no sólo a un mejoramiento cognitivo, aun de las víctimas sociales, o afectivo pulsional, sino a la *producción de una conciencia*

ético-crítica que se origina en las mismas víctimas por ser los sujetos históricos privilegiados de su propia liberación. El acto pedagógico *crítico* se ejerce en el sujeto mismo y en su praxis de transformación: la liberación así es el «lugar» y el «propósito» de esta pedagogía. (p. 439)

Ahora bien, el escenario más contemporáneo en el prolífero trabajo de Dussel (1998-2022), permite contar, aproximadamente 35 libros e innumerables artículos, entrevistas, conferencias, videos, etc. De ese vasto universo, trece (13) documentos (Dussel, 1998a; 2001; 2006a; 2006c; 2009a; 2009b; 2011; 2012b; 2012c; 2018a; 2018b; 2020a; 2020b) hacen posible esbozar cuatro (4) supuestos pedagógicos transmodernos. Estos se presentan a continuación con el propósito de ampliar la enunciación o definición anterior y sentar algunas bases de lo que podría ser la formulación preliminar a una nueva pedagogía crítica latinoamericana: la transmodagogía.

4.3.2.1. Supuesto 1. La ruptura crítico-pedagógica o el llamado a superar las educaciones euro-anglo centradas y neoliberales.

La configuración de una pedagogía crítica latinoamericana y transmoderna desde la visión de Enrique Dussel, debe partir del cuestionamiento y la ruptura de las prácticas educativas y las posturas pedagógicas ancladas en la modernidad y la postmodernidad occidentales (sin que eso suponga su negación absoluta). En esa perspectiva, *Hacia una filosofía política crítica* (Dussel, 2001) denuncia a aquellos sistemas educativos por medio de los cuales “la metrópolis se ocupaba de formar a una elite colonial fiel al imperio de turno”. También, y de una manera más mordaz, cuestiona a la élite neocolonial “de muchas maneras cooptada por la cultura imperante, moderna, hegemónica”, que auspicia “la "penetración" cultural en la "periferia " del Sistema-Mundo, es decir, con respecto a las culturas particulares afectadas en la edad postcolonial por la globalización” (pp. 374-375).

Así las cosas, fracturar este anclaje en lo moderno colonial y postcolonial implica la superación de, al menos, dos realidades. Primera, la presencia del inveterado euro y anglocentrismo en todos los espacios y niveles escolares, pero también en la cotidianidad de la vida. Segunda, la alineación de la escuela (los sistemas educativos) con las exigencias culturales, económicas y políticas de la globalización neoliberal.

El mito euro y anglocéntrico instaurado en los escenarios pedagógicos y educativos del Sur global, en general, y Latinoamérica, en particular, se traduce en la enseñanza de la sobrevaloración o estimación excesiva de las culturas europea y norteamericana, en todos los ciclos (básico, medio, superior) y áreas posibles (ciencias, artes, filosofía, política, economía), en tanto se da por hecho y se hace incuestionable su superioridad y valía (fenómenos intrínsecos de Europa y Estados Unidos). Esto conduce al aprendizaje e interiorización, por parte del educando (niño-joven-pueblo), de la subestimación, la negación o el encubrimiento de sus culturas y los territorios habitados, en muchos casos, milenariamente, pero considerados inferiores, atrasados y prestos a modernizarse, para salir de su inmadurez (violencia epistémica y pedagógica).

En esta dirección, en sus *20 tesis de política*, Dussel (2006a, p. 140) hace un claro llamado para que los pueblos sean educados “en un sistema pedagógico que supere el eurocentrismo en todas sus ramas del saber (en primer lugar, en la historia)”. Años antes, en su *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998a), invita a pensar la escuela más allá del modo prusiano (helenocentrado) y de la educación civilizatoria colonizadora. Es decir, aquella que procura una “universalidad unívoca que excluye y expande “lo mismo” (desde su identidad)”, según lo expuesto en los *Siete ensayos de filosofía de la Liberación. Hacia una fundamentación del giro decolonial* (Dussel, 2020a, p. 36).

Por otro lado, el neoliberalismo pedagógico y/o la implantación de las lógicas (ajustes y reajustes) de la globalización neoliberal en el campo educativo (¿o viceversa?) es una clara expresión del neocolonialismo en todos los escenarios. Es decir, la implementación de los programas neoliberales, agenciados por los grandes organismos multilaterales, en la escuela, no se limita a lo obvio: un nuevo modelo económico de agenciamiento del capital en el sector (privatización, flexibilización laboral, recorte de presupuesto); es, sobre todo, la imposición de un patrón cultural homogéneo de indiferenciación y administración de la diferencia (suprimiendo lo distinto al paradigma establecido), donde no cabe lo nacional, regional o local (“lo propio”).

No sólo eso, además, la neoliberalización de lo pedagógico y lo educativo viabiliza la reproducción de la injusticia, al tiempo que profundiza la desigualdad en todos los ámbitos. Esto, en gran medida, debido a la promoción de un “conocimiento” acrítico y altamente pragmático (útil), interesado en formar o instruir al educando como futuro trabajador flexible del capitalismo globalizado, entrenando en competencias funcionales a los intereses del mercado nacional y, sobre todo, internacional.

Al respecto, Dussel (1998a) es contundente al calificar a la globalización como la época de la opresión y la exclusión y un ejemplo claro de “los efectos perversos no-intencionales del sistema [que] se han tornado insoportables, evidentes, y ponen en riesgo la reproducción de la vida de la mayoría de los sujetos humanos” (p. 530). Por tanto, en su *Carta a los indignados* (Dussel, 2011), dirigida especialmente a los jóvenes, hace un llamado vehemente a superar la educación neoliberal y concluye con contundencia:

Lo peor que le puede acontecer a un pueblo es formar a sus profesionistas como simples ejecutores de órdenes venidas de los países hegemónicos, que por último y siempre intentan transferir hacia el centro las riquezas de las naciones neocoloniales que se dejan

explotar. Es evidente que esos planes de estudios [...] para nuestras instituciones pedagógicas han sido ideados por los países más desarrollados y dominadores, que nos "venden" esos planes como los más avanzados, cuando en verdad son proyectos que nos "desarman" teóricamente para no poder detectar los mecanismos de la indicada transferencia de riqueza. (p. 115)

4.3.2.2. Supuesto 2. La ruptura epistémico-pedagógica o la apuesta por prácticas educativas situadas y contenidos decoloniales.

La superación de las educaciones euro-anglocentradas y neoliberales se concreta en la urgente y necesaria tarea o apuesta por prácticas educativas situadas y contenidos pedagógicos decoloniales. En esa perspectiva, Enrique Dussel, en la ya citada *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (1998a), afirma categóricamente: “Toda educación posible parte de la «realidad» en la que se encuentra el educando” (p. 432). Es decir, la práctica educativa y la reflexión pedagógica deben comenzar considerando la materialidad de la vida y la realidad social, económica, política y cultural de las comunidades como punto de partida.

Ante la usencia del contexto, frente a una educación deslocalizada, separada de los territorios, lo transmoderno busca resituar, contextualizar; reivindica la coherencia entre el quehacer educativo-pedagógico y las condiciones y necesidades específicas de los educandos y las diversas comunidades de cultura. El llamado de Dussel (2006a, 2009b) es a no seguir ajustando y modelando la realidad social a los provechos ideológicos de los programas educativos, las asignaturas o los contenidos memorísticos y estandarizados, determinados externamente; y si a beber de los núcleos ético-míticos y a anegar en la producción, reproducción y desarrollo de la vida de las naciones y de los propios cuerpos (1998a), donde el aprendizaje de respuesta a las demandas reales del entorno comunitario.

No obstante, en el marco de la transmodernidad, en tanto proyecto mundial de liberación, lo situado no supone localismo étnico o etnocentrismo. Las prácticas educativas y las reflexiones pedagógicas situadas o “propias” se alejan de los cierres o hermetismos culturales y de los esencialismos antimodernos. Siempre será fundamental enlazar o tejer lo local con lo global, la parte con el todo, lo cotidiano concreto con lo amplio y general. Dicho de otra manera, lo situado no tiene por qué traducirse en pérdida del panorama global, pues la tarea es pensar desde los territorios, desde lo local, sin olvidar nunca el horizonte planetario.

Las educaciones situadas presumen, también, contenidos decoloniales. Es así como en *Carta a los indignados*, Dussel (2011, p. 162) declara que la función ideal la educación es formar al pueblo (comunidad política) en “su identidad cultural, en la conciencia de su historia”, más allá de la modernidad colonial. Los mismos términos habían sido empleados algunos años antes, en *20 tesis de política* (Dussel, 2006a), donde se arguye que todo proyecto pedagógico y toda acción educativa, si se pretende realmente crítica (y transmoderna), deberá impulsar la restauración de la conciencia de la identidad cultural. Dicho de otra manera, la pedagogía nueva habrá de caracterizarse por reivindicar y exponer

coherentemente la larga y compleja historia plurinacional y latinoamericana en la historia mundial. Debería ser una educación en los principios ético-normativos pluriculturales; una educación técnica y económica apropiada para el propio grado de desarrollo, que debiera ser autónomo y en primer lugar auto centrado, para después poder competir con alguna posibilidad de éxito. (2006a, p. 140)

Juan José Bautista, en el prólogo a la *Pedagógica latinoamericana* (Dussel, 2009a), editada por el Instituto de Estudios Bolivianos, la UMSA Asdi y TB-BRC, sostiene que la pedagogía moderna colonial instaurada en Nuestra América se funda en la máxima: “dejar de ser lo que somos”, para poder acceder a lo realmente bueno, racional y superior en sí mismo.

En consecuencia, aboga por la creación de una nueva y distinta visión educativa, en el horizonte de la transmodernidad, fruto del esfuerzo pedagógico, teórico y práctico, de la recuperación sistemática y el desarrollo de la historia y la tradición propias o la memoria histórica constitutiva de cada comunidad de cultura. Para este pensador y militante boliviano, “la memoria histórica constitutiva” debe determinar los contenidos de la futura educación y convertirse en el fundamento de la cultura popular y de liberación por venir.

En el Apéndice II⁸⁷ de la misma obra, Dussel (2009a) articula su empresa pedagógica a un proyecto de liberación cultural (decolonialidad o descolonialidad). En su perspectiva, “se trata de intentar un nuevo proyecto educativo-cultural, de formar al pueblo desde su propia historia, desde sus intereses, desde su propia identidad” (p. 300). Años después, Dussel (2018c) va a mirar la necesidad de agregar a la *Pedagógica* “un otro capítulo que no fue escrito” con el tema de la “descolonización epistemológica” y la crítica al eurocentrismo, generando una nueva mirada de la realidad cultural y social.

Para el filósofo mendocino, la educación en los países postcoloniales debe tener un carácter popular y libertario que fracture la negatividad de la colonialidad y trascienda el histórico desprecio de lo propio, dando paso al autodescubrimiento del valor y la afirmación de la exterioridad. Por esta razón, el educador, el maestro, ha de emprender el camino de educarse en el “contenido” donado por el mismo educando. Esto también se plantea en *Siete ensayos de filosofía de la Liberación. Hacia una fundamentación del giro decolonial* (Dussel, 2020a), donde se lee:

⁸⁷ Buscando una actualización de la obra y, con ello, un mayor sentido y relevancia en el Siglo XXI, para esta edición de *La pedagógica* se incluyen dos artículos de Dussel como apéndices. El primero es “Transmodernidad e interculturalidad”. El segundo lleva por nombre “Cultura latinoamericana y filosofía de la liberación”.

Para construir una nueva civilización transmoderna, un nuevo mundo es necesario [enseñar y] aprender otros valores, otras literaturas, otras economías, otras políticas, estéticas, otras maneras de practicar los géneros, etc. No se trata de imitar unívocamente a otra cultura; se trata de un dialogo [intercultural] donde se produce la fusión de horizontes. (p. 86)

En la línea argumentativa anterior y superando la muy equívoca homologación de lo pedagógico con lo didáctico y metodológico, o con las formas apropiadas para la enseñanza, Dussel (2018b) hace una amplia disertación sobre la urgencia de pensar y cambiar los contenidos (ya no la forma o el cómo, sino el fondo o el qué), para transformar la educación y descolonizar la pedagogía.

Todo el debate de la llamada reforma educativa es puramente formal [...]. Formal por la forma de hacer algo, por el procedimiento, lo procedimental [...] y no se habla del contenido nunca. Es decir, no se ha debatido, qué es lo que habría que críticamente esencial enseñar en el país, y esto es gravísimo [...]. Con una reforma puramente educativa, didáctica diría yo, para enseñar de esta manera o de la otra, no se va al contenido. Y voy a insistir mucho en el tema porque no se discute y no se ha discutido hasta el presente prácticamente nada y me parece que hay centrarse en eso [...]. Estoy hablando de lo que se enseña y eso hay que empezar a discutirlo: la reforma del contenido de la enseñanza [...]. Por ejemplo ¿quién estudió la historia con otra periodización de aquello de la Antigüedad, la Edad Media y la Edad Moderna? ¿Quién estudio la historia universal con otro esquema? [...]. Y si yo les dijera que eso es una pura invención (de Europa) que no existe. (Dussel, 2018b)

Lo dicho permite inferir el llamado de Enrique Dussel, primero, a entender críticamente que las instituciones político-pedagógicas neocoloniales tienen la tarea de producir y

reproducir, a modo de verdad unívoca, absoluta y universal, los dispositivos, valores y principios anglo y eurocéntricos monoculturales. Segundo, a pensar, como lo hace en *14 Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico* (Dussel, 2016a), en “instituciones educativas, que enseñan a las nuevas generaciones de una cultura los contenidos comunes o válidos para la comunidad” (p. 53); estableciendo (lo sugiere en *Siete hipótesis para una estética de la liberación*) una “pedagogía comunitaria” y popular (Dussel, 2018a, 22), desde un horizonte decolonial e intercultural crítico. Una opción pedagógica fundada en contenidos, saberes y formas otras, anclada en su origen a las alteridades excluidas y negadas, y con pretensiones de justicia epistémica, cultural y social.

4.3.2.3. Supuesto 3. La ruptura ético-pedagógica o el acto educativo como apertura a la revelación del Otro.

El trabajo académico de Enrique Dussel continuamente ha estado atravesado por el Otro (los ninguneados, los nadie, la exterioridad negada). Un Otro poco abstracto y si muy concreto, de carne y hueso. Así lo deja ver en las Palabras preliminares de la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998a), donde escribe, para evitar algunos equívocos: “Cuando me refiera en esta obra a «el Otro», siempre y exclusivamente me situare en el nivel antropológico. [...] El Otro será la/el otra/o mujer/hombre: un ser humano, un sujeto ético, el rostro como epifanía de la corporalidad viviente humana; será un tema de significación exclusivamente racional filosófico antropológico” (p. 16).

Dicho de otra manera, el fundamento del quehacer teórico, académico y militante de Enrique Dussel es la afirmación de la alteridad del Otro y la lucha por su reconocimiento como sujeto autónomo, libre y distinto (no sólo igual o diferente) en todas las esferas de lo humano. Su teología es una opción por el Otro (el pobre). El Otro (los empobrecidos) es el punto de partida de su filosofía. Su ética es una reivindicación de la producción, reproducción y desarrollo de la vida del Otro (las víctimas) en comunidad. La organización y lucha de los Otros

(el pueblo) en frentes de liberación, en procura de sistemas futuros más justos y equivalenciales, constituye su política y sus tesis económicas. Su estética es una manifestación abierta por la belleza del Otro (el viviente-la vida)⁸⁸.

Atendiendo lo dicho y fiel a la esencia de su trabajo, la pedagogía de la liberación en Enrique Dussel es un llamado a convertir el acto educativo en una apertura a la revelación del Otro. Es decir, en un compromiso ético de re-conocimiento y afirmación de la víctima o el oprimido pedagógico (la niñez, la juventud, el pueblo) en el camino hacia su liberación. Esta apertura a la revelación supone, por parte del maestro, el máximo respeto, la más elevada solidaridad y la infinita responsabilidad con el Otro.

Sobre el primer aspecto (el respeto), Enrique Dussel, en una entrevista hecha por Cabaluz Ducasse (2014), expresa lo siguiente:

existe una pedagogía de la liberación que supone respetar lo nuevo, al hijo, la hija, al pueblo, como portador de novedades que exige al maestro cumplir con aquella exigencia semita que dice: “el maestro debe tener cada mañana oído de discípulo”, entonces el gran maestro debe saber que la nueva generación porta un nuevo proyecto, que ya no es de él, y él le va a dar sentido crítico al proyecto de la nueva generación, pero él debe, justamente, escuchar qué es lo que la nueva generación aporta de nuevo. [...] La pedagogía no sólo significa técnica, significa también compromiso del maestro y el discípulo, significa amor, significa muchas cosas, que se pueden analizar de manera abstracta y que eso se llama pedagógica de la liberación y de la cual yo he indicado algunos aspectos y hay que seguir desarrollando. (pp. 139,141)

⁸⁸ Dussel (2012b) considera que aquel que no ha tenido enemigos o ha no sido perseguido, nunca ha asumido un compromiso real por el Otro y siempre ha “negado la solidaridad”, manteniéndose “en la fraternidad dominadora” (p. 118).

El respeto en la escucha silente del oído que sabe oír la interpelación (el maestro no hermético o clausurado), obliga a trascender toda operativización técnica, metódica y/o didáctica de la pedagogía, hecha con el propósito de “bien enseñar” lo externo hegemónico, negando y agrediendo al Otro en su alteridad. Esto se hace evidente en la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998a). Aquí, el autor asocia el pensamiento pedagógico y la acción de educar no a “un mejoramiento cognitivo” o a la enseñanza-aprendizaje memorístico y acrítico de lo preestablecido (lo viejo del sistema), sino a “*la producción de una conciencia ético-crítica que se origina en las mismas víctimas por ser los sujetos históricos privilegiados de su propia liberación*” (p. 439). De esta manera, la pedagogía, más que aportar formas y contenidos (viabilizar la comprensión de lo viejo), proporciona criticidad a lo que las personas y comunidades ya son (lo nuevo).

Respecto a lo segundo (la solidaridad), en *20 tesis de política* (Dussel, 2006a), el filósofo de la liberación escribe sobre una pedagogía y una educación futuras (podría decirse, transmodernas) sustentadas en la “solidaridad con los más necesitados, los que son víctimas del actual sistema ecológico, económico y cultural, los más pobres. [...] Solidaridad con las víctimas de las instituciones que deben transformarse” (p. 140). Esta solidaridad del sabio o maestro crítico supera con creces la mera fraternidad (de la Revolución francesa moderna y las Políticas de la amistad posmodernas) según Dussel (2006c) y se explicita en *Hacia una política de la liberación* (Dussel, 2012c), al entenderse a modo de

una pulsión de alteridad, un deseo metafísico (E. Levinas) por el otro que se encuentra en la exterioridad del sistema donde reina la tolerancia y la intolerancia. Es un hacerse-cargo (eso significa re-spondere: tomar a cargo [spondere] del otro, reflexivamente [re-]) ante el tribunal del sistema que acusa porque se asume a la víctima de la injusticia y, por ello, aparece como el señalado, como el injusto, culpable, reo, como el rehén en el sistema en nombre del otro. (p. 298)

La solidaridad del maestro se manifiesta en su exposición. Éste no teme exponerse (poner la cara y el pecho) por su estudiante, en la exigencia de respeto de lo nuevo (cargado de criticidad por su labor), ante el anquilosamiento del *status quo* escolar. Es decir, la solidaridad obliga a hacerse responsable del Otro, a marchar junto a él en su proceso de liberación⁸⁹. Este paso se evidencia en la *Política de la liberación* (Dussel, 2009b), libro en el cual el autor propone lo pedagógico-educativo como un “asumir la responsabilidad irrenunciable por la producción, reproducción y desarrollo de la vida, la vida humana, la vida feliz de la comunidad política sin discriminaciones, universalmente” (p. 239).

Lo mismo hace en *Carta a los indignados* (Dussel, 2011) cuando evidencia “la necesidad de que la población pueda meditar en algún momento de su etapa educativa sobre la ética, sobre la responsabilidad del cumplimiento de principios que hagan la vida humana digna de ser vivida” (p. 114). Y, finalmente, en *Hacia una nueva cartilla ético política* (Dussel, 2020b), al sugerir

la educación o constitución de una nueva subjetividad de los miembros de la comunidad, en especial de los más dominados y empobrecidos, proponiéndose con claridad una transformación del contenido, de las actitudes y de los proyectos de vida personales de la subjetividad que debían ir comprometiéndose y produciendo el nuevo orden, superando así las lacras antiguas de una conciencia consumista, competitiva, individualista, moderna, burguesa, acorde con un eurocentrismo regido por las exigencias de un sistema neoliberal hegemónico. (p. 78)

En síntesis, para Enrique Dussel, ante los desafíos de una modernidad capitalista, agenciada en la contemporaneidad por un modelo neoliberal globalizado, que impone un estilo

⁸⁹ De lo expuesto por Dussel (1998a) se infiere que la solidaridad y la responsabilidad del maestro consciente y el intelectual orgánico es antecedida por la *solidaridad primera* y la *re-sponsabilidad originaria* (que se da entre los Otros (víctimas, oprimidos, pueblo) mismos).

de vida cada vez más individualista, egoísta y corrupto, más inhumano, es urgente una pedagogía transmoderna de la alteridad y una educación comprendida como acto ético de apertura. Esto supone un ejercicio de respeto al ser del Otro (su saber y sentir, su estar y habilitar, su vivir y convivir). También, implica la solidaridad con las víctimas pedagógicas, el hacerse rehén de los negados en y por las educaciones hegemónicas. Lo que se traduce, finalmente, en la responsabilidad con la exigencia vital del Otro, el acompañar sus luchas por la vida y la dignidad, por su liberación.

4.3.2.4. Supuesto 4. La ruptura político-pedagógica o la concientización y la formación política crítica para la liberación.

La ausencia de una verdadera educación política crítica y falta de conciencia son los grandes lastres, los acerados grilletes y las pesadas cadenas de los seres humanos, las sociedades y los pueblos excluidos y explotados del mundo, pues la privación de dicha conciencia y formación dificulta la organización popular, las consecuentes luchas por la liberación (material y cultural) y la consolidación de los progresismos (de izquierda), sobre todo en Latinoamérica. Una comunidad, una nación, sin clara conciencia social y política de los problemas que le aquejan (lo nuevo acrítico, sin la intervención pedagógica), es enemiga de sí misma y se convierte, muy fácilmente, en aliada de sus verdugos (internos y externos).

En *Hacia una nueva cartilla ético política*, Dussel (2020b) denuncia los mecanismos de alienación y las formas de fetichizarían del poder, empleados por las élites para mantener el sojuzgamiento y la opresión de las grandes mayorías del mundo, víctimas materiales y culturales de los efectos negativos de la globalización. También, cuestiona con vehemencia la manera en la que los gobiernos, llamados progresistas y de izquierda (tanto en el centro colonialista, como en la periferia colonial y postcolonial), “educaron burgueses egoístas y no miembros críticos y creadores de nueva cultura y actitudes ecológicas ante la vida, la naturaleza

y la comunidad” (p. 82). Para el autor, en uno y otro caso, las teorías pedagógicas dominantes y los sistemas educativos hegemónicos han sido cómplices de la enajenación.

Ante esta realidad lacerante, Juan José Bautista (en la *Pedagógica latinoamericana*) (Dussel, 2009a), sostiene categóricamente: “para producir una nueva nación más justa y digna, necesitamos producir otra concepción de educación que enseñe a las nuevas generaciones lo que eso significa y cómo es que podemos crear y construir ese proyecto nuevo” (p. 12). Con esto, se extrae a la pedagogía y a la educación de las pregonadas y falsas asepsia y neutralidad, para acercarlas a las problemáticas de las comunidades. Así, éstas pasan a ser posturas y actos éticos y políticos, cuyo trabajo esencial, como se dijo antes (Supuesto 3) es aportar criticidad a la materialidad o contenido ya dado (por el educando/pueblo).

En ese horizonte argumentativo, lo pedagógico y, también, lo educativo en Enrique Dussel, deben leerse desde dos (2) escenarios o tópicos, estrechamente vinculados, pero con ciertas diferencias. El primero, la concientización o toma de conciencia, sobre todo en la etapa de la construcción y consolidación de los procesos organizativos (comunitarios, sociales, populares, políticos) de la sociedad civil, conducentes a la liberación. El segundo, la formación política crítica, individual (de los nuevos líderes) y colectiva (de las comunidades), generadora de disidencias y transformaciones en el ámbito institucional, permitiendo el fortalecimiento de un Estado o una sociedad política (presente y futura) realmente democrática.

Sobre el primer aspecto (la concientización), la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998a) establece: “Es en la misma praxis transformativa de la «realidad real» e histórica donde el proceso pedagógico se va efectuando como progresiva «concienti-zación»” (p. 436). Después se puede leer: “El acto pedagógico sólo se da *dentro del proceso de la praxis de liberación*, que no es sólo un acto revolucionario, sino todo acto transformativo humanizante en favor de los oprimidos y para dejar de serlo” (p. 439). En otros

términos, para Enrique Dussel la concientización⁹⁰ es un hecho correlativo a lo pedagógico. Para él, la pedagogía de la liberación (transmoderna) y el trabajo educativo comprometido de los maestros (convertidos en “intelectuales orgánicos” y educadores populares, incluso en el orden institucional), no puede entenderse si no es en su aporte teórico crítico (llevar o conducir) a la “toma de conciencia”.

Ahora bien, en la misma *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998a) la concientización pedagógica, se entiende como una “toma de conciencia” progresiva o una “«acción»-en-la-que-se-va-tomando-conciencia-ético-transformativa” (p. 436). Es decir, la concientización es el tránsito paulatino de la “no-conciencia” (o la sin conciencia) a la “conciencia ético-crítica”; o lo que es lo mismo, de la incuestionada y callada sumisión a la vociferante insumisión, disidencia y liberación, en el orden subjetivo y en el nivel de la intersubjetividad. En consecuencia, la concientización o toma de conciencia permite interpelar el sistema desde “la *afirmación y re-conocimiento* originario de la dignidad de la víctima”, para darle paso a “la lucha autoconsciente con responsabilidad y la esperanza de una sociedad más justa” (1998a, p. 325). Las *20 tesis de política* plantean:

El pueblo cobra entonces "conciencia" para sí. Reconstruye la memoria de sus gestas, hechos olvidados y ocultados en la historia de los vencedores -como ensena Walter Benjamín. No es ya la "conciencia de la clase obrera", pero no se opone a ella, la integra. Es conciencia de la clase campesina, de los pueblos indígenas, de las feministas, de los antirracistas, de los marginales... de todos esos fantasmas que vagan en la exterioridad del sistema. Conciencia de ser pueblo. (Dussel, 2006a, p. 97)

⁹⁰ Es evidente la relación de la concientización en Dussel con la *conscientização* (concienciación) de Freire, al menos en tres escenarios. La insoslayable relación con la liberación, la descripción de fases (en Freire mágica, ingenua y crítica) y el papel del educador crítico en el proceso.

Definitivamente, la concientización pedagógica, en el nivel de la conciencia ético⁹¹-crítica, “está en el origen de toda transformación histórica de liberación” (Dussel, 2016, p. 134) y termina en la configuración de un nuevo sujeto histórico, una comunidad antihegemónica (el pueblo) o un *hegemón analógico*, como suma de todas las reivindicaciones y “consenso de las mayorías, de los oprimidos, de los excluidos” (Dussel, 2011, p. 111), encargada de agenciar, táctica y estratégicamente, la acción liberadora frente al capitalismo en su etapa neoliberal y la construcción de la historia y el poder desde un fundamento ético y político distinto.

El segundo tópico o campo de análisis pedagógico, es el de la formación política crítica. Aquí se encuentra a un Enrique Dussel maduro, en un siglo claro-oscuro (XXI), hablando de una pedagogía de la liberación, traducida en acciones educativas (escuelas de formación política) tanto para los partidos políticos de izquierda y progresistas, como para las organizaciones y movimientos sociales; pero, también, para la familia y educación enmarcada en lo público institucional (desde la básica hasta la superior). En los cuatro casos, la tarea es formar una voluntad democrática y participativa, horizontal y simétrica, en todos los niveles de la vida, la sociedad y el Estado, generando transformaciones significativas en la subjetividad y la nueva institucionalidad.

En la *Política de la liberación*, Dussel (2009b) emplea la expresión *pedagogía política* para referirse a la enseñanza teórica y práctica del “Estado de democracia”. Esto, desde la infancia y en casa, exigiendo razones de las actitudes y decisiones tomadas, y promoviendo el consenso respetuoso de los integrantes del hogar. También, considera a la escuela un escenario propicio para desarrollar virtudes democráticas como la participación simétrica, la elección

⁹¹ En sus *14 Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Dussel (2016a) hace una distinción importante entre conciencia moral, donde la “bondad” queda atrapada en la verdad consensual tradicional o la universalidad impuesta moralmente; y la conciencia ética, traducida a modo de saber y poder escuchar la voz interpelante del Otro, determinante de la acción, más allá de lo moralmente aceptado.

libre y autónoma, el respeto a la disidencia, la discusión tolerante de las posturas del Otro, entre otras. Para el autor, la escuela tendrá que formar en la “inteligencia discursiva” para crear hábitos democráticos y comunitarios. Por esta razón, se sostiene: “el Estado debe garantizar la enseñanza necesaria a toda la comunidad política, para manejar todos los momentos de su propia cultura, de manera universal, gratuita (o al menos igualitaria) (p. 269).

Mientras tanto, en *Carta a los indignados* (Dussel, 2011) el filósofo de la liberación habla de un domino histórico de los pueblos postcoloniales, traducido en autoritarismos y formas antidemocráticas internalizadas, favorables a la pasividad política y la corrupción. En seguida, sostiene la necesidad actual de ejercer la autodeterminación política y alcanzar una cultura democrática. Lo que no es posible, puntualiza, sin “una labor pedagógico-política que exige la tesonera estrategia del liderazgo político como magisterio de participación” (p.67). Aquí, la formación de la voluntad democrática de la comunidad política, se ancla, claramente, al trabajo de los partidos progresistas. Esto, según Dussel (2020b), dará paso al surgimiento de nuevos líderes y organizaciones, de nuevas teorías e instituciones y, al final, de un nuevo Estado.

Finalmente, en otro texto de orden político, las *20 tesis de política*, Dussel (2006a) hace la invitación a los movimientos sociales, los partidos políticos, la institucionalidad escolar y al mismo Estado (en el marco de los gobiernos de izquierda y progresistas), a formar, al menos, en los siguientes tres “principios normativos de la política”. Primero, el principio *material* o la vida de los ciudadanos, eje central y primario de toda acción o institución política. Segundo, el principio *formal* o democrático, obliga “a actuar siempre cumpliendo con los procedimientos propios de la legitimidad democrática”. Tercero, el principio de *factibilidad*, determina “operar sólo lo posible (más acá de la posibilidad anarquista, y más allá de la posibilidad conservadora)” (p. 72).

Una breve apertura para un cierre parcial

El capítulo que termina es esencial en la investigación. Concluye una búsqueda acuciosa y reflexiva (no obstante, inacabada) en la vasta obra de Dussel y apertura el cierre parcial (las conclusiones) de este informe final. Identificar seis (6) supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel desde 1992 hasta 2022, antecedidos por otros seis (6) postulados y supuestos pre-transmodernos ancorados a su trabajo de décadas anteriores (1971-1991), sobre todo la *Pedagogía latinoamericana*, es la base teórica fundamental para intentar formular, en el siguiente apartado, una pedagogía crítica latinoamericana: la transmodagogía o pedagogía transmoderna.

La nueva pedagogía latinoamericana con perspectiva mundial, la transmodagogía o pedagogía transmoderna, quiere ser una expresión crítica de lo llamado, en los supuestos anteriores, pedagogías inconscientes y opresoras de la totalidad ontológica, aquellas pedagogías del sistema encargadas de la reproducción cultural hegemónica, por medio de educaciones euro-anglocentradas y neoliberales, formadoras en una cultura extraña y de la tradición popular de las múltiples y distintas comunidades y pueblos diseminados en el mundo entero.

Esta emergente pedagogía crítica latinoamericana, también, procura ser una propuesta pedagógica analéctica en tanto praxis teórica de liberación de la exterioridad metafísica; es decir, una pedagogía antihegemónica o una anti-pedagogía del sistema, un acto ético y político de apertura a la revelación del Otro y promotora de prácticas educativas situadas y de contenidos decoloniales, que permitan la concientización y la formación política crítica para la organización y la lucha de los pueblos y culturas, víctimas de la opresión en “la edad de la globalización y la exclusión”.

5. Conclusiones. Hacia una transmodagogía o pedagogía transmoderna

“Entiendo la pedagogía como una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas.”

Catherine Walsh (2017)

Introducción

Este apartado, el quinto y último del informe final, es el más corto pero significativo de toda la investigación. Se quiso llamar conclusiones para responder a lineamientos institucionales y formales; pero, por la particularidad del ejercicio investigativo y la intencionalidad del mismo, es un “cierre apertural”, una “conclusión inconclusa”. Aquí, se concluye una etapa, la primera de un largo camino. Este epílogo es la apuesta inicial por la cimentación teórica de una utopía y, ante todo, una invitación a “hacerla cada día”. En ese sentido, el bloque de exposición se divide en dos numerales.

El primero, denominado “Formulación de una nueva pedagogía crítica latinoamericana: la transmodagogía”, retorna a las ideas clave de los capítulos anteriores (2, 3 y 4) para intentar responder las preguntas ¿Por qué la transmodagogía se puede considerar una pedagogía crítica latinoamericana? y ¿Qué significa transmodagogía? Este ejercicio de conceptualización permite, también, acercarse a algunas características definitorias de la transmodagogía o la nueva pedagogía transmoderna.

El segundo, lleva por nombre “Invitaciones finales al Otro/a” y, tal como se infiere, presenta cinco (5) llamados, entendidos como sugerencias, recomendaciones y expectativas, respecto al futuro de la transmodagogía en diversos escenarios. Es una exhortación a seguir buscando lo transmodagógico en Dussel y más allá de él; a rastrear las prácticas pedagógicas y las educaciones transmodernas, escolares y populares, en Nuestra América; a lograr la factibilidad material de la transmodagogía, sin que se haga funcional al sistema, sin perder su criticidad.

5.1. Formulación de una nueva pedagogía crítica latinoamericana: la transmodagogía

“[La] pedagógica transmoderna de liberación [...] es una pedagogía planetaria que se propone el surgimiento de una conciencia ético-crítica.”

Enrique Dussel (1998a)

Formular una pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel, es el objetivo general de la investigación. Llegados hasta aquí, parte del propósito se considera cumplido, pues el lector ya puede inferir en que consiste esa naciente pedagogía, anunciada como transmodagogía o pedagogía transmoderna. No obstante, en este apartado final, después de retornar con algunas preguntas al camino trasegado, se esbozan las características básicas de esta nueva teoría pedagógica.

5.1.1. ¿Por qué la transmodagogía se puede considerar una pedagogía crítica latinoamericana?

El segundo capítulo de esta investigación se propuso pensar las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (o del Sur) como aquellas apuestas académicas o constructos teórico-conceptuales (epistémicos, éticos, políticos, pedagógicos) cismáticos y emancipatorios que recogen, sistematizan, reivindicán y resignifican el pensamiento pedagógico crítico desarrollado a lo largo de la historia en “Nuestra América”. De igual modo, se dijo que ellas remitían a saberes y discursos que surgen de las prácticas educativas disidentes y contrahegemónicas, presentes en las “escuelas” (públicas o privadas, básicas o superiores), propias de las experiencias comunitarias (las de los pueblos étnicos, por ejemplo) y/o desarrolladas en el seno de los movimientos sociales y las organizaciones populares de Latinoamérica.

En ese horizonte, también se mostraron algunos nodos descriptivos de estas pedagogías. Se planteó la apuesta por la concienciación o concientización y su interpretación de la educación

como un acto ético y político; la relación y valoración del contexto (el ser situado) y la reivindicación de los saberes otros, aquellos subalternizados y ninguneados; el encuentro con la Educación Popular y, por tanto, con el movimiento social; la postura antihegemónica y de resistencia frente al capital y las formas euro-anglocentradas y coloniales; el reconocimiento y la apertura al Otro, en su alteridad y exterioridad, y la cimentación de prácticas educativas y pedagógicas interculturales y decoloniales; las luchas por la transformación social y la liberación/emancipación.

Finalmente, se recogieron unas cuantas conceptualizaciones o teorizaciones sobre estas pedagogías. Sobresaliendo las miradas de Marco Raúl Mejía Jiménez (2011, 2018, 2020), quien vincula las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a la Educación Popular y las considera “un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado conocimiento universal”; Rolando Pinto Contreras (2008, 2012, 2014, 2021), que las cree una “alteridad total frente a otras totalidades educativas, generadas en Europa, Norteamérica o donde sea”, un diferente “paradigma epistemológico para la educación” y una “potenciación epistemológica y antropológica de una educación como práctica de la libertad”; y Fabián Cabaluz Ducasse (2013, 2015, 2022), el cual establece puntos de convergencia entre el marxismo latinoamericano y las Pedagogías Críticas, lo que le permite verlas a modo de una crítica radical al *status quo* hegemónico, una ruptura/superación de éste y con la construcción de un nuevo orden social e histórico.

Así las cosas, la transmodagogía se puede considerar una pedagogía crítica latinoamericana, pues se ajusta a la mayoría de los criterios establecidos. Entre muchos de ellos, se pueden resaltar los siguientes: Primero, nace inspirada en el pensamiento pedagógico crítico y los desarrollos académico-conceptuales de uno de los más grandes teóricos de Latinoamérica, Enrique Dussel. Segunda, teoriza sobre la teoría pedagógica crítica, pero también, alrededor de prácticas educativas disidentes y contrahegemónicas. Tercero, se piensa lo pedagógico

crítico, tanto en el marco de lo escolar institucional, como de las prácticas educativas populares de los movimientos sociales. Cuarto, cuestiona el quehacer educativo euro-anglocentrado y colonial, apostándole a una ruptura decolonial (sin agotarse en ella). Quinto, considera la educación un acto ético y político, siendo su gran apuesta la concientización y la liberación del Otro.

5.1.2. ¿Qué significa transmodagogía?

Transmodagogía es una palabra compuesta. Relaciona dos grandes categorías: transmodernidad y pedagogía. Simplificando, es una pedagogía transmoderna. Esto significa que la transmodagogía es una disciplina, un saber y/o un discurso pedagógico. En todo caso, la transmodagogía es un ejercicio teórico y crítico latinoamericano (con perspectiva mundial), encargado de conceptualizar y proponer prácticas educativas institucionales y populares otras (presentes y futuras), antihegemónicas y decoloniales, desde el horizonte conceptual y, fundamentalmente, ético y político del proyecto transmoderno y de liberación de Enrique Dussel.

En ese sentido, es oportuno recordar la conceptualización sobre la transmodernidad hecha por Enrique Dussel. Para él (Dussel, 1992) la transmodernidad es un meta-relato, un proyecto mundial de liberación; o lo que es lo mismo, un pluriverso planetario realizable, una utopía posible. La transmodernidad trasciende las lógicas eurocéntricas de la modernidad (sin negarla completamente) y se aleja del nihilismo de la postmodernidad (reconociendo algunos de sus cuestionamientos). En Dussel (2017a) existen seis estadios diacrónicos para entender el proyecto transmoderno (expuestos en el tercer capítulo). 1. La aceptación de la necesaria relación modernidad/colonialidad, 2. La toma de conciencia, tanto de la dependencia como de las estructuras de dominación moderno/capitalistas, 3. La reconstrucción arqueológica de la propia memoria cultural y popular, 4. El fortalecimiento del diálogo intercultural transmoderno,

5. El crecimiento vital de las culturas postcoloniales y 6. La consolidación de otra edad del mundo, una nueva civilización.

De esta manera, la transmodagogía se instala en dos momentos o dimensiones. Una, actual, donde cumple la tarea de cuestionar, en lo teórico y lo práctico, el sistema hegemónico existente (moderno, euro y anglocéntrico, capitalista, neoliberal, excluyente y opresor), al tiempo que proyecta y trabaja por una nueva realidad (el pendiente y urgente pluriverso transmoderno). Otra, futura, en que contribuye a consolidar la hegemonía analógica y el proyecto mundial de liberación (la transmodernidad), acompañando y recreando, en las bases sociales y populares y desde el nuevo orden institucional (escolar), educaciones otras, críticas y autocríticas.

5.1.3. Algunas características definitorias de la transmodagogía

Las respuestas a las dos preguntas anteriores permitieron conceptualizar o definir a la transmodagogía o pedagogía transmoderna como una pedagogía crítica latinoamericana (o del Sur), soportada en los postulados y supuestos pedagógicos de Enrique Dussel, posteriores a 1992 (año en que el autor propone, por primera vez, su proyecto transmoderno). A continuación, retomando dichos supuestos (ya expuestos), se presentan, finalmente, algunas características definitorias de esta nueva teoría pedagógica.

Primera característica definitoria. *La transmodagogía es una pedagogía crítica y antihegemónica, incluso revolucionaria.* Es decir, se interpreta como una postura disidente y detractora de las pedagogías de la opresión y la dominación, aquellas que agencian educaciones moderno capitalistas, euro-anglocentradas y neoliberales, encargadas de reproducir en el mundo entero y, particularmente, en las naciones periféricas y postcoloniales, una cultura hegemónica, encubridora de las formas (sociales, organizativas, políticas, económicas, estéticas) y culturas otras. Ante la consigna ¡asimilación o extinción! y la pretensión de la

globalización de homogeneizar o uniformizar el mundo, la pedagogía transmoderna es una postura teórica, fundamento de actos educativos de resistencia y re-existencia en los territorios, de lucha cotidiana en las instituciones educativas y las comunidades.

Segunda característica definitoria. *La transmodagogía es una pedagogía crítica latinoamericana que le apuesta a prácticas educativas (en el orden institucional y popular) situadas y de contenidos decoloniales.* Así, se convierte en una lucha por la reivindicación y exposición de la exterioridad metafísica frente a la totalidad ontológica, de la interculturalidad ante la monoculturalidad. Busca siempre la sumersión en los territorios y los núcleos ético-míticos de las diversas y distintas comunidades de cultura, atendiendo las demandas reales del entorno social y comunitario (el verdadero contenido pedagógico). Empero, no se queda anclada en localismos o etnocentrismos (sobreevaluación de lo propio y subestación de lo ajeno), no es un cierre absoluto y un rechazo o negación *per se* y total de lo externo (incluido lo moderno). Aquí, lo situado y decolonial se articulan siempre a una perceptiva o mirada mundial (de liberación).

Tercera característica definitoria. *La transmodagogía es una pedagogía del Otro o de la alteridad/exterioridad radical.* Esto la convierte en un compromiso ético por el reconocimiento, la afirmación y la liberación del oprimido y excluido pedagógico (víctima de alienación y enajenación)⁹². La pedagogía transmoderna es una apertura a la revelación del Otro (antropológico) como sujeto distinto, autónomo y libre. Es decir, lo transmodagógico supone: primero, la escucha silente y atenta, el máximo respeto al ser-estar-saber-sentir del

⁹² Pensar una pedagogía del Otro o de la alteridad/exterioridad radical, permite analizar críticamente las relaciones y tensiones, los posibles encuentros o las distancias insoslayables entre lo transmoderno y la *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos"*; sobre todo, en lo concerniente a "hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje". En teoría, existen temas académicos para la discusión futura entre los dos escenarios; no obstante, preocupa las diferencias en el orden político e ideológico.

Otro. Segundo, tomar a cargo a ese Otro, hacerse voluntariamente su rehén y exponerse por él, en la más elevada solidaridad. Tercero, asumir la infinita responsabilidad de la liberación y producción, reproducción y desarrollo de la vida del Otro en comunidad.

Cuarta característica definitoria. *La transmodagogía es una apuesta por la concientización y la formación política crítica para la liberación.* La pedagogía transmoderna es un aporte teórico crítico que acompaña, lleva o conduce a la “toma de conciencia” del educando, de las comunidades, del pueblo. Esta pedagogía, en la práctica, se traduce en el trabajo educativo comprometido (en la institución y la calle) de los maestros y educadores populares, en su tarea de apoyar la construcción y consolidación de procesos organizativos comunitarios, sociales, populares y políticos, conducentes a su la liberación. También, debe leerse a modo de formación política crítica, tanto individual como colectiva, generadora de disidencias y trasformaciones en el ámbito político, contribuyendo a la afirmación de un nuevo orden institucional democrático y participativo.

Quinta característica definitoria. *La transmodagogía es, fundamentalmente, criticidad.* En ese orden de ideas, se escapa a todo intento de operativización técnica, metódica y/o didáctica. No es un procedimiento, una manera de “bien enseñar” la cultura y el currículo hegemónico e ideológico. Su esencia es el aporte crítico a los contenidos comunes y válidos para el condiscípulo y la comunidad. En definitiva, la pedagogía transmoderna es el desarrollo en el educando, en el estudiante, en el pueblo, de la capacidad de analizar y evaluar de modo objetivo, reflexivo y crítico las formas concretas y reales, materiales y culturales, de su vida y la del Otro. Es, en palabras del maestro y pedagogo Enrique Dussel (1998a), “una pedagogía planetaria que se propone el surgimiento de una conciencia ético-crítica”.

5.2. Invitaciones finales al Otro/a

“Porque si el otro no estuviera ahí sólo quedaría la opacidad del nosotros, la pura miseria nuestra, el propio salvajismo que ni siquiera es exótico. Porque el otro ya no está ahí, sino aquí y en todas partes; inclusive donde nuestra pétrea mismidad no alcanza a ver.”

Carlos Skliar (2018)

En lo dicho hasta ahora, se han precisado algunas cosas y otras muchas quedaron simplemente bosquejadas. De lo poco hecho y mucho por hacer, este trasegar investigativo y vital, esta apuesta teórica y académica, atravesada por inquietudes y compromisos éticos y políticos, permitió formular, preliminarmente, una nueva o emergente pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel, denominada transmodagogía o pedagogía transmoderna. En ese horizonte, surgen ciertas sugerencias, recomendaciones y expectativas, aquí denominadas invitaciones finales al Otro/a. Éstas, sin ser las únicas, se esbozan a continuación con el propósito de seguir pensando juntos lo transmodagógico y dar apertura a futuros proyectos y programas de investigación académicos, institucionales, sociales y populares; en todo caso, colectivos y antihegemónicos, cuyas banderas sean siempre la vida y la dignidad.

5.2.1. Primera invitación

La primera invitación al Otro/a es a seguir pensando, ampliando, construyendo la propuesta pedagógica transmoderna en el seno de la obra de Enrique Dussel. La transmodagogía nace ancorada a la labor práctica y teórica de este filósofo de la liberación y dada la magnitud de su trabajo, aún queda mucho por hacer, por investigar. Este ejercicio investigativo doctoral procuró ser minucioso y exhaustivo, pero en todo caso y debido a infinitas limitaciones (tiempo, recursos, habilidades, etc.), es deudor del autor.

Hay, todavía, mucha literatura por revisar, sobre todo, los innumerables artículos, ensayos, entrevistas, conferencias, entre otros escritos, no compilados en sus libros. También, está la incontable producción audiovisual; cientos, tal vez, miles de audios y videos, públicos y

privados. Se debe considerar, del mismo modo, la construcción inédita (si la hubiese) y lo publicado en lenguas distintas al castellano o español. Seguramente, muchos más supuestos o incluso postulados pedagógicos transmodernos, bases teóricas de la transmodagogía, están diseminados en este ancho mar que conforma la creación de Enrique Dussel. La invitación o tarea, se reitera, es seguir navegando juntos en la fundamentación teórica de lo transmodagógico, en ese canino apenas iniciado.

5.2.2. Segunda invitación

La segunda invitación al Otro/a es a buscar lo transmodagógico en el pensamiento pedagógico y crítico latinoamericano (y, después, del Sur global). Más allá de Dussel y sin desconocerlo como fuente primaria, es importe rastrear lo pedagógico transmoderno (algunas características definitorias de la transmodagogía, por ejemplo) en las obras de otros autores que, sin hacerlo explícito o emplear directamente los términos esbozados en esta propuesta, con toda seguridad, se puede inferir, están anclados o son soportes de ella.

La pedagogía transmoderna, en tanto propuesta crítica, de(s)colonial, antihegemónica, de resistencia y liberación, se quiere pensar para investigar, está presente en gran parte del pensamiento disidente y disruptivo de maestras y maestros de la independencia y la emancipación como Simón Rodríguez; de autoras y autores de “Nuestra América” al nivel de José Martí; de amautas andinos de la talla de José Carlos Mariátegui y Eduardo Nina Quispe; de educadoras y educadores populares irremplazables a modo de Paulo Freire, y de muchas y muchos otros, históricos/as y contemporáneos/as encubiertos/as, en la mayoría de los casos. La idea es explorar otras aguas y beber de ellas para ensanchar el horizonte de la transmodagogía, establecer anclajes en nuevos puertos, sin forzar lo amarres.

5.2.3. Tercera invitación

La tercera invitación al Otro/a es a rastrear los desarrollos empíricos de la transmodagogía; es decir, a vivenciar y evidenciar las prácticas educativas transmodernas (pasadas, presentes y futuras). Sin ser llamadas de esta manera (¿O tal vez sí?), la investigación permitió vislumbrar que existen (y existieron), a lo largo y ancho del Abya-Yala (y del mundo entero), variados ejercicios pedagógicos y procesos educativos directamente transmodagógicos o muy cercanos a la propuesta. Seguramente, muchas experiencias educativas comunitarias, organizativas, populares y, también, escolar-institucionales (en todos los niveles o ciclos), recrean en su trabajo cotidiano algunos supuestos pedagógicos constitutivos de la pedagogía transmoderna y/o de las características esenciales de la transmodagogía.

En ese sentido, la tarea futura y conjunta es sumergirse en aquellos procesos educacionales y escudriñar su quehacer transmodagógico. Se podría iniciar, sólo por proponer algunos ejemplos actuales y paradigmáticos, con las “escuelas” de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (México), la Escuela Pública Comunitaria o EPC (Chile), la Educación del Campo del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (Brasil), los Bachilleratos populares (Argentina). En el caso específico de Colombia, queda pendiente el urgente estudio del Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT) de la Universidad de Cundinamarca, que dice explorar otras metodologías, otros contenidos y otras formas de aprender y enseñar, de ser y hacer la educación universitaria.

5.2.4. Cuarta invitación

La cuarta invitación al Otro/a es a explorar las formas más adecuadas para lograr la factibilidad material o la operativización de la transmodagogía. Se requiere llevar lo transmodagógico a la práctica educativa concreta (a un modelo educativo), popular e institucional. Esa es una tarea ética y política, un compromiso de trasgresión y agrietamiento, de resistencia y re-existencia, y supone avanzar en varias direcciones.

Es necesario proponer otros contenidos educativos, decoloniales e interculturales; se requiere la construcción colectiva de currículos críticos y realmente situados, que respondan a las necesidades materiales y sociales de los pueblos y de las diversas comunidades de cultura. También, se hacen perentorias iniciativas metodológicas y didácticas distintas, desafiantes de la educación bancaria y memorística, y retadoras de los constructivismos acríticos. Otro aspecto por definir es la evaluación del conocimiento; el cómo reemplazar la evaluación estandarizada en lo institucional, nacional e internacional, por una valoración real del ser y el habitar, de los saberes y haceres. La tarea futura es inmensa y demanda la máxima creativa para transformar las enseñanzas y los aprendizajes, para desacralizar las vacas sagradas.

5.2.5. Quinta invitación

La quinta invitación al Otro/a es a no permitir, en el futuro cercano o lejano, que la transmodagogía se haga funcional al sistema. Operativizar lo transmodagógico, sobre todo en el escenario escolar institucional (público-estatal o privado) puede llevar a múltiples peligros. Lo esperado es el rechazo, la negación absoluta o parcial, la resistencia del *status quo* a modificar las formas y contenidos de su hacer educativo, ideológico y eficaz para sus intereses. Empero, en las pequeñas grietas suelen crecer las más hermosas flores y de ahí nacen nuevos jardines.

La tarea, en ese sentido, tanto en el escenario del sistema vigente (reconociendo su capacidad sincrética y la posibilidad de absorber y resignificar lo diferente, lo distinto y lo opuesto), como de una sociedad futura, es mantener la esencia de la pedagogía transmoderna: su criticidad. Una vez la transmodagogía deje de ser crítica y se convierta en una pedagogía funcional, abandona su ser, se convierte en otra cosa, muy ajena a todo lo expuesto aquí. La pedagogía transmoderna deberá siempre enseñar

[...] que la utopía hay que hacerla cada día

*Que no es lo mismo una estrella que un millón
[Que] bajo un cielo oscurecido, hay que estar aún más unidos
Para hacer la luz que alumbre la razón.*

Referencias bibliográficas

- Albán A., & Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. Nómadas (Col)*, 45, 27-41.
- Albán Achinte, A. (2013). *Más allá de la razón hay un mundo de colores*. Editorial del Caribe-Editorial Oriente. Santiago de Cuba.
- Abbagnano, & Visalbergui. (2012). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, Y. (2019). Interculturalidad y transición a la transmodernidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 28-41. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3108461>
- Agudelo, J. D. (2016). La Modernidad incompleta. Una defensa de la Modernidad desde un paradigma cosmopolita frente a la alternativa posmoderna. *Saga – Revista de Estudiantes de Filosofía*, 32, Art. 32.
- Ahumada Infante, A. (2013). Transmodernidad: Dos proyectos disímiles bajo un mismo concepto. *Polis. Revista Latinoamericana*, 34, 1-21.
- Anderson, P. (1993). Modernidad y revolución. En *El debate modernidad/posmodernidad*. El Cielo por Asalto.
- Anderson, P. (2000). *Los orígenes de la posmodernidad*. Editorial Anagrama.
- Andrade Carreño, A. (2015). Los postulados fundamentales de la teoría de la modernidad reflexiva de Anthony Giddens. *Acta Sociológica*, 67, 87-110. <https://doi.org/10.1016/j.acso.2015.04.004>
- Andrade Sá Maia, M. (2018). Que es “Transmodernidad” según Enrique Dussel. *Occursus*, 3(1) <http://www.seer.uece.br/?journal=Occursus&page=article&op=view&path%5B%5D=3157>
- Aparici Marino, R., Escaño, C., & García Marín, D. (2018). *La otra educación: Pedagogías críticas para el siglo XXI*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=719112>
- Aquino, R. M. (2020). Supuestos Pedagógicos de los docentes de la Universidad Nacional de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.195
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGRAW-HILL/Interamericana Editores, S.A.
- Bauer, C. (2008). *La analéctica de Enrique Dussel: Un método para la construcción de una utopía factible o Institución Futura para el Tercer Milenio. Vol. I*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bauman, Z. (1996). Teoría sociológica de la posmodernidad. *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, 2(5), 81-102.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Ediciones AKAL.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. Siglo XXI.

- Bauman, Z. (2007a). *Arte, ¿líquido?* Ediciones sequitur.
https://redpaemigra.weebly.com/uploads/4/9/3/9/49391489/bauman-zygmunt-et-al-arte-%C2%BFliquido_ocr.pdf
- Bauman, Z. (2007b). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo-consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Paidós.
<https://geopolitica.iiec.unam.mx/sites/geopolitica.iiec.unam.mx/files/2018-10/221250464-Mundo-Consumo-Zygmunt-Bauman.pdf>
- Bauman, Z. (2013). La explosión de la solidaridad. *Clarín-Revista* Ñ.
https://www.clarin.com/ideas/zygmunt-bauman-explosion-solidaridad_0_S1kXwgvjvQl.html
- Bellocchio, M. (2012). *La pedagógica como praxis de liberación en la filosofía de Enrique Dussel* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires].
http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4375/uba_ffyl_t_2012_884691.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bellocchio, M., & Bomilla, A. B. (2012). *La pedagógica como praxis de liberación, en la filosofía de Enrique Dussel* [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires].
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4375/uba_ffyl_t_2012_884691.pdf?sequence=1
- Beorlegui, C. (2003). Críticas a la filosofía de la liberación desde la postmodernidad y la postcolonialidad. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 92.
<https://doi.org/10.5377/realidad.v0i92.3992>
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI Editores.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Universidad Iberoamericana Torreón.
- Beuchot, M. (2008). Breve exposición de la hermenéutica analógica. *Revista Teología*, 45(97), 491-502. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2795540.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (Ed.). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). Editorial La Muralla S.A.
- Bonilla Ríos, P. I. (2018). *Proximidad a una pedagógica liberadora a través de la lectura de Enrique Dussel* [Pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD].
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/21244/1068972514.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bustos Erazo, R. C. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial ...una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 15-42.
<https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Cabaluz Ducasse, F. (2013a). *Contribuciones de la Filosofía de la Liberación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Una aproximación teórica-política a la obra de Enrique Dussel* [Trabajo maestría, Universidad de Buenos Aires].
http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4274/uba_ffyl_t_2014_895584.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Cabaluz Ducasse, F. (2013b). *Contribuciones de la Filosofía de la Liberación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas: Una aproximación teórica-política a la obra de Enrique Dussel* [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4274>
- Cabaluz Ducasse, F. (2014). Filosofía de la Liberación y Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Entrevista a Enrique Dussel. *Cuaderno de Pensamiento Latinoamericano*, 21, 136-148.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario* (1.ª ed.). Editorial Quimantú. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160914043112/Entramando.pdf>
- Cabaluz Ducasse, F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: Potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Cabaluz Ducasse, F. (2022). *Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Editorial El Colectivo. https://drive.google.com/file/d/1yMNvcoEGN10mlBPgK-1_IECi6wnLAY1w/view?usp=sharing&usp=embed_facebook
- Camelo, D. F. (2017a). Enrique Dussel y el mito de la modernidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116). <https://doi.org/10.15332/25005375/3208>
- Camelo, D. F. (2017b). Enrique Dussel y el mito de la modernidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116). <https://doi.org/10.15332/25005375/3208>
- Camelo Perdomo, D. F. (2021). Descolonizar no es desmodernizar: Un diálogo crítico entre S. Castro-Gómez y E. Dussel: Contestación de S. Castro-Gómez a E. Dussel. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 42(124). <https://doi.org/10.15332/25005375.5665>
- Cardona Castaño, L. E. (2014). Sistemas de creencias en transformación de aulas “modelos pedagógicos para la transmodernidad”. *Revista Sophia*, 10(1), 145-150. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322014000100013&script=sci_abstract&tlng=es
- Cardozo Perdomo, L. M., & Nally Murillo, T. A. (2019). *Mirada crítica sobre el mediot con relación a sus principios orientadores, fines y propósitos en relación con la Udec siglo XXI*. Universidad de Cundinamarca. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/3433?locale-attribute=en>
- Carrillo Huertas, D. M. (2015). *El Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda como propuesta educativa en Colombia: Aportes de José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2536>
- Castro de Freitas, A. L., & Albernaz de Araujo Freitas, L. (2021). A alteridade no plano pedagógico a partir dos pressupostos de Enrique Dussel. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 666-681. <https://www.redalyc.org/journal/6198/619868291018/>
- Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana* (2.ª ed.). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/41311>

- Castro-Gómez, S. (2015). *Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno*. Akal.
- Castro-Gómez, S. (2017). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al “giro decolonial”. *Analecta Política*, 7(13), 249-272. <https://doi.org/10.18566/apolit.v7n13.a02>
- Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44154>
- Cerda, H. (2008). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos* (3.ª ed.). Editorial El Búho Ltda.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81.
- Colectivo Diatriba. (2011). *Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante*. Quimantú.
- Colectivo Diatriba. (2012). *Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante*. Quimantú.
- Colectivo Diatriba. (2013). *Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante*. Quimantú.
- Colectivo Diatriba. (2015). *Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante*. Quimantú.
- Colectivo Pedagogías Decolonizantes. (2021). Pedagogías insumisas, insurgentes, conjeturales.... *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, 11(12), 179-212.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna* (8.ª ed.). Editorial Porrúa.
- Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia. (2005). *Pachakuti Educativo. Propuesta de la CSUTCB al II Congreso Nacional de Educación. Basada en el Modelo de Ayllu*.
- Córdoba, M. E., & Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14208160615>
- Cuero Zera, Z. (2014). Educación para la liberación: Una propuesta desde la filosofía latinoamericana. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 82, 41-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5492976>
- Daza, H. (2010). La sociedad moderna. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 16(2), 61-83.
- de Tezanos, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: La relación que confirma la «excepción francesa». *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 35-57.
- Dias, A. & Ferreira de Abreu, W. (2020). Decolonial didactic methods in Brazil: A genealogical analysis. *Educacao*, 45. <https://doi.org/10.5902/1984644441328>
- Díaz Freire, J. (2017). Los tiempos de la modernidad. *Historiografías*, 17. https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.2016112375
- Durkheim, É. (2003). *Educación y sociología* (1.ª ed.). Ediciones Península. http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_historia_mat_bibliografico/Educaci%C3%B3n/

Durkheim-%20Educaci%C3%B3n%20y%20Sociolog%C3%ADa-%20Cap%C3%ADtulo%201.pdf

- Dussel, E. (1971). Para una fundamentación analéctica de la liberación latinoamericana. *Stromata*, 27(1), 53-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7777298>
- Dussel, E. (1972). *Caminos de liberación latinoamericana: (Interpretación histórico-teológica de nuestro continente latinoamericano)*. Latinoamérica Libros. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120131094753/CAMINOS.pdf>
- Dussel, E. (1973a). *América latina Dependencia y liberación*. Fernando García Cambeiro.
- Dussel, E. (1973b). *Para una ética de la liberación latinoamericana* (Vol. 1). Siglo XXI Editores-Latinoamérica Libros.
- Dussel, E. (1973c). *Para una ética de la liberación latinoamericana* (Vol. 2). Siglo XXI Editores- Latinoamérica Libros.
- Dussel, E. (1974a). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Ediciones Sígueme.
- Dussel, E. (1974b). *El dualismo en la antropología de la cristiandad*. Editorial Guadalupe.
- Dussel, E. (1975). *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas*. Editorial Bonum.
- Dussel, E. (1977a). *Filosofía ética latinoamericana. De la erótica a la pedagógica* (Vol. 3). Editorial Edicol S.A.
- Dussel, E. (1977b). *Introducción a una Filosofía de la liberación latinoamericana*. Extemporáneos.
- Dussel, E. (1977c). *Filosofía de la Liberación*. Editorial Edicol S.A.
- Dussel, E. (1977d). *Filosofía ética latinoamericana. De la erótica a la pedagógica*. Editorial Edicol S.A.
- Dussel, E. (1980a). *Filosofía Ética Latinoamericana Vol. V. Arqueológica latinoamericana*. Universidad Santo Tomás.
- Dussel, E. (1980b). *La pedagógica latinoamericana*. Editorial Nueva América. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>
- Dussel, E. (1983). *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1988). *La pedagógica latinoamericana*. Editorial Megápolis.
- Dussel, E. (1991). *Pedagogica della liberazione*. FERV Edizioni.
- Dussel, E. (1992). *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad* (1.^a ed.). Plural Editores. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Dussel, E. (1993a). *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación* (1.^a ed.). Universidad de Guadalajara.
- Dussel, E. (1993ba). *Las metáforas teológicas de Marx*. Verbo Divino. <https://mibeneficio.net/products/item-book-050>

- Dussel, E. (1993bb). *Metaforas teológicas de Marx*. Editorial Verbo Divino.
- Dussel, E. (1993c). *Von der Erfindung Amerikas zur Entdeckung des Anderen: Ein Projekt der Transmoderne*. Patmos.
- Dussel, E. (1994a). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1994b). *Debate en torno a la ética del discurso de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación* (5.^a ed.). Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1998a). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.
- Dussel, E. (1998b). *Ética de la liberación ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://es.scribd.com/doc/5624220/LA-ETICA-DE-LA-LIBERACION-Ante-el-desafio-de-Apel-Taylor-y-Vattimo>
- Dussel, E. (1998c). *Autopercepción intelectual de un proceso histórico*.
- Dussel, E. (1998d). Un proyecto ético y político para América Latina. *Revista Anthropos*, 180, 1-91.
- Dussel, E. (1999). *Posmodernidad y Transmodernidad. Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo*. Universidad Iberoamericana, Golfo Centro - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente - Universidad Iberoamericana, Plantel Laguna.
- Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. <https://www.calameo.com/books/00262909103e627081d91>
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée De Brouwer. <https://www.edesclée.com/tematicas/derechos-humanos/hacia-una-filosofia-politica-critica-detail>
- Dussel, E. (2003). Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 5(1-2), 1-28.
- Dussel, E. (2006a). *20 Tesis de política*. Siglo Veintiuno Editores. <https://sigloxxieditores.com.mx/tienda/ols/products/20-tesis-de-politica>
- Dussel, E. (2006b). *Filosofía de la cultura y la liberación: Ensayos*. UACM, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Dussel, E. (2006c). De la fraternidad a la solidaridad (hacia una política de la liberación). *Pasos*, 126, 1-18.
- Dussel, E. (2007). *Para una erótica latinoamericana*. Fundación Editorial el perro y la rana.
- Dussel, E. (2007a). *Materiales para una política de la liberación*. Plaza y Valdés S. L.
- Dussel, E. (2007b). *Política de la Liberación. Historia mundial y crítica*. Editorial Trotta. <http://www.trotta.es/libros/politica-de-la-liberacion/9788481649246>
- Dussel, E. (2007c). Un diálogo con Gianni Vattimo: De la Postmodernidad a la transmodernidad. *A parte Reí. Revista de filosofía*, 45, 1-31. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/188011>

- Dussel, E. (2008). Enrique Dussel: Ahora, la transmodernidad. *Espacio*.
<https://www.pvp.org.uy/2010/10/08/enrique-dussel-ahora-la-transmodernidad/>
- Dussel, E. (2009a). *La pedagógica Latinoamericana* (1.ª ed.). Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA Asdi-TB-BRC.
- Dussel, E. (2009b). *Política de la liberación Arquitectónica* (Vol. 2). Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2009c). *El pensamiento filosófico Latinoamericano, del Caribe y latino (1300-2000): Historia, corrientes, temas y filósofos*. Siglo XXI Editores – CREFAL.
- Dussel, E. (2010). El siglo XXI: nueva edad en la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. *Signos Filosóficos*, 7(23), 120-140.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-13242010000100005&lng=es&nrm=iso
- Dussel, E. (2011). *Carta a los indignados*. La Jornada ediciones.
- Dussel, E. (2012). *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana* (Vol. 3). Editorial Docencia.
- Dussel, E. (2012a). *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de la Filosofía de la Liberación*. Editorial Docencia.
- Dussel, E. (2012b). *Pablo de Tarso en la Filosofía política actual y otros ensayos*. Ediciones Paulinas S.A.
- Dussel, E. (2012c). *Hacia una política de la liberación*. Editorial Docencia.
- Dussel, E. (2014a). *16 tesis de economía política. Interpretación filosófica*. Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2014b). *Filosofías del sur y descolonización*. Editorial Docencia.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Dussel, E. (2016a). *14 Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Editorial Trotta, S.A.
- Dussel, E. (2016b). Transmodernidad e interculturalidad. *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, 21(21), 31-54. <https://doi.org/10.12795/astragalo.2016.i21.02>
- Dussel, E. (2017a). Analogía y comunicación (interpelación, diálogo intercultural hacia la transmodernidad). *Cuadernos Filosóficos / Segunda Época*, 14, 66-101.
<https://doi.org/10.35305/cf2.vi14.31>
- Dussel, E. (2017b, agosto 23). *Educación, neoliberalismo y Filosofía de la Liberación* [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ztTVXB-ub04&t=5098s>
- Dussel, E. (2018a). Siete hipótesis para una estética de la liberación. *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, 24, Art. 14. <https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2018.i24.02>
- Dussel, E. (2018b, octubre 9). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía* [Archivo de vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>
- Dussel, E. (2018c, octubre 28). *Enrique Dussel sobre «La pedagógica»* [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Jt4Y-tjLFbk>

- Dussel, E. (2020a). *Siete ensayos de filosofía de la Liberación. Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2020b). *Hacia una nueva cartilla ético política*. UANL.
- Dussel, E. (2021). *Filosofía de la cultura y transmodernidad: Ensayos* (1.^a ed.). Universidad Autónoma de la Ciudad de México - UACM. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=naJkEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=estudios+sobre+la+transmodernidad+en+dussel&ots=LE39jJkUR&sig=H84LJvK1U4gZWRHTCXpfFE5iOPI&redir_esc=y#v=onepage&q=estudios%20sobre%20a%20transmodernidad%20en%20dussel&f=false
- Dussel, E., & Apel, K.-O. (2005). *Ética del discurso y ética de la liberación*. Trotta.
- Dussel, E., & Del Valle-Orellana, N. (2018). Crítica desde América Latina: Filosofía, política y modernidad. *Pléyade*, 21, 163-181. <https://doi.org/10.4067/S0719-36962018000100163>
- Dussel, E., Apel, K.-O., & Fernet Betancourt, R. (1992). *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*. Siglo XXI Editores.
- Echeverri, A., & Zuluaga, O. L. (1997). Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. Posibilidades, complementos y diferencias. *Educación y Ciudad*, 4. <https://doi.org/10.36737/01230425.n4.236>
- Echeverri Álvarez, J. C. (2013). Hacer historia de la educación con el influjo del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. *História da Educação*, 17(39), 153-172. <https://doi.org/10.1590/S2236-34592013000100009>
- Echeverri Sánchez, J. A., Saldarriaga Vélez, Ó., Caruso, M., Martínez Boom, A., Orozco Tabares, J. H., Quiceno, H., Klaus Peña, A. R., Garcés Gómez, J. F., Muñoz Gaviria, D. A., & Yarza de los Ríos, A. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre Editores.
- Erazo Cruz, C. (2010). *La otredad como fundamento de la filosofía de la liberación en Enrique Dussel* [Trabajo de Grado]. Universidad del Cauca.
- Erazo Cruz, C. (2012). Un proyecto mundial de resistencia y liberación. Relaciones necesarias entre lo local y lo global frente la globalización neoliberal. *Pacarina del Sur*, 3(11), 1-15.
- Erazo Cruz, C. (2020). Los sujetos del proyecto mundial de liberación. *Aequitas*, 3(4), 115-130.
- Erazo Cruz, C. (2013b). *El sujeto colectivo del "Proyecto mundial de liberación" de Enrique Dussel y su expresión en el neozapatismo* [Trabajo de Maestría]. Universidad del Cauca.
- Erazo Cruz, C. (2013a). *Los empobrecidos. El punto de partida de la Filosofía de la Liberación (1970-1998)*. Sentipensar Editores.
- Erazo Cruz, C. (2013c). Una lectura decolonial y transmoderna de los movimientos sociales latinoamericanos: Más allá del análisis eurocéntrico de los sujetos. En *Estudios de suelo. Interculturalidad y sujetos en resistencia* (p. 292). Sentipensar Editores.
- Feinmann, J. P. (1999). *La sangre derramada: Ensayo sobre la violencia política*. Ariel.

- Fernández Fernández, R. (2019). *La educación como resistencia: Una revisión sistemática sobre las pedagogías críticas en educación secundaria* [Trabajo de Maestría, Universidad Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/23185>
- Fingermann, H. (2014). Concepto de supuesto. *Deconceptos.com*. <https://deconceptos.com/general/supuesto>
- Flórez Flórez, M. J. (2014). *Lecturas emergentes*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/41324>
- Fontana, J. M., Liaudat, S., & Baldoni, C. (2018). *La descolonización epistemológico-pedagógica será desobediente o no será*. VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales/Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico, Buenos Aires. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71576>
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Filosofía intercultural*. Universidad Pontificia de México.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *La transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticas de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Desclée Brouwer.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). *Transformación intercultural de la filosofía*. Desclee de Brouwer.
- Foucault, M. (1994). ¿Qué es la Ilustración? [Qu'est-ce que les Lumières?]. *Actual*, 28, 1-18.
- Freire, P. (1963). Conscientização e Alfabetização: Uma nova visão do processo. *Estudos Universitários*, 4, 5-23.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1973). *Concientización*. Indo-America.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra. https://docs.google.com/document/d/1wJuygsCCiZR5wbUPT8xJudDzG22QpuFwKrApzYnMBvU/edit?usp=embed_facebook
- Freire, P., & Faúndez, A. (2012). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas y respuestas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.
- Gallardo Galaz, A. (2014). *Transmodernidad y alteridad: Consideraciones para otra perspectiva de la enseñanza de la historia en la educación media*. https://www.academia.edu/35348766/Transmodernidad_y_alteridad_consideraciones_para_otra_perspectiva_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_historia_en_la_educaci%C3%B3n_media
- Gallegos, C. (sf). *Elaboración de fichas de lectura*. Pontificia Universidad Católica de Chile. http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/lectura/recurso_en_pdf_abreviado/7_elaboracion_de_fichas_bibliograficas.pdf

- García Carrillo, D. C. (2018). Una crítica marxista a la “Filosofía de la Liberación” de Enrique Dussel. *Izquierda Socialista, 1*. <https://marxismo.mx/una-critica-marxista-a-la-filosofia-de-la-liberacion-de-enrique-dussel/>
- Gentili, P. (1996). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En *Neoliberalismo vs. Democracia* (pp. 102-119). La Piqueta. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaGlobalizacionNeoliberalYSusRepercusionesEnEducac-3307271.pdf>
- Ghiso, A. M. (2016). Conversaciones con los maestros Freire, Illich, Fals Borda, Gutiérrez, Zemelman: Entre el legado de los que me preceden y mi quehacer educativo. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos, 4*, 3-38.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Editorial Alianza.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.
- Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas* (2.ª ed.). Ediciones Cátedra.
- Gimbernat González, E. (2010). Textos en tránsito: Transmodernidad en obras de dos escritoras hispanoamericanas. *Revista Iberoamericana, 21*(1), 105-139.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Editorial Era-Cuadernos Políticos, 44*, 36-65. <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (7.ª ed.). Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica*. Amorrortu.
- Giroux, H. (2013a). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa, 17*(1 y 2), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Giroux, H. (2013b). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa, 17*(2), Art. 2.
- Giroux, H. (2004). Desafiar el nuevo orden mundial del Neoliberalismo. La Promesa de La Pedagogía Crítica. *Anuario Pedagógico, 8*, 21-34.
- Giroux, H. A., & Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Editorial El Roure, S.A.
- Giroux, H., Filippakou, O., & Ocampo-Torrejón, S. (2021). Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades. *Izquierdas, 50*, 2083-2102. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100203>
- Giroux, H., Rivera Vargas, P., & Neut, P. (2022). *De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/gkdcf>
- Gómez, M. S. (2016). Otherness and subject. Educating from a broken reality. *Bordon, 68*(3), 147-159. Scopus. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68301>

- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C., & Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: Una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423. <https://doi.org/10.21501/22161201.1469>
- González, G. (2020). *Reseña: Concepto, para qué sirve, tipos y ejemplos*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/resena/>
- González San Martín, P. (2014). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel: Una aproximación a partir de la formulación de la analéctica. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 16(2), 45-52.
- Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. (2023). *Visión, misión y objetivos*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. <https://historiadela practicapedagogica.com/>
- Gueijman, P. (2018). Hacia una ontología del escuchar. Fundamento del diálogo intercultural. *Cultura-hombre-sociedad*, 28(1), 207-233. <https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.3018.cuhso.03.a02>
- Guelman, A., Cabaluz, F., Salazar, M., & Quintar, E. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk9v>
- Guelman, A., Palumbo, M. M., Corvalán, G., Di Matteo, J., Downar, C., Cajal, S. M., Sturniolo, S., & Visotsky, J. (2018). *Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx377>
- Habermas, J. (1984). Modernidad: Un proyecto incompleto. *Revista Punto de Vista*, 7(21), 27-31.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus.
- Hegel, F. (1994). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, F. (2005). *Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal*. Tecnos. https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Lecciones_filosofia-Hegel.pdf
- Heler, M. (2007). *Jürgen Habermas y el proyecto moderno: Cuestiones de la perspectiva universalista*. Editorial Biblos.
- Heredia, N. (2019). La pedagógica de la liberación de Enrique Dussel: Inakayal y lo que la pedagogía nos negó. *Revista del IICE*, 45. <https://doi.org/10.34096/iice.n45.7129>
- Hirsch, D. & Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: Una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *FahrenHouse-Foro de Educación*, 13(18), 69-91. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- hooks, bell. (2020). *Teoría feminista: De los márgenes al centro*. Traficantes de sueños.
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitan Swing. <https://www.buscalibre.cl/libro-ensenar-a-transgredir/9788412281842/p/53283808>
- hooks, bell. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial. <https://www.rayoverde.es/catalogo/ensenar-pensamiento-critico/>
- Ilich, I. (1982). *Un mundo sin escuelas* (4.^a ed.). Editorial Nueva Imagen.

- Ilich, I. (1985). *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* (5.^a ed.). Ediciones Busqueda.
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot Argentina.
- Infante Repizo, L. M. (2019). *El concepto de otredad puesto en práctica a partir de la percusión corporal, como posibilidad de encuentro con el otro* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. 25/05/2023. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10466/TE-20255.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jameson, F. (1999). *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Manantial.
- Jameson, F. (2004). *Una modernidad singular. Ensayo sobre la ontología del presente*. Editorial Gedisa. <https://fce.com.co/producto/una-modernidad-singular/>
- Jameson, F. (2012). *El postmodernismo revisado*. Abada Editores.
- Jameson, F. (1991a). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado: Vol. II*. Paidós Ibérica. <https://www.casadellibro.com.co/libro-el-posmodernismo-o-la-logica-cultural-del-capitalismo-avanzado/9788475097053/219231>
- Jameson, F. (1991b). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Ediciones Imago Mundi.
- Jiménez Calderón, F., & López Martín, I. (2017). *Metodología para el trabajo con géneros discursivos académicos*. Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/6086/1/978-84-697-4118-4.pdf>
- Kant, I. (1876). *Crítica del juicio*. Librería General de Victoriano Suárez. http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/kant_-_critica_del_juicio.pdf
- Kant, I. (1913). *Crítica de la razón práctica*. Librería General de Victoriano Suárez.
- Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara.
- Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba - Encuentro Grupo Editor.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Grao.
- Korstanje, M. E. (2015). La americanidad y el exterior. Temores y expectativas de los turistas americanos en el extranjero. *Turismo & Sociedades Curitiba*, 8(1), 162-179.
- Lemus Maestre, J. G. (2021). Irupción a la violencia epistémica curricular universitaria: Transignificar la formación docente desde tramas decoloniales. *Revista Espaço do Currículo*, 14(1). <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.52727>
- Lenza, C. (2018). *Descolonización educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia: Desafíos y dilemas*. Università degli Studi di Bergamo. <https://doi.org/10.6092/978-88-97413-30-1>
- Lipovetsky, G. (2008). *Los tiempos hipermodernos* (2.^a ed.). Editorial Anagrama.

- López, D. (2011). Simón Rodríguez y José Martí: Rasgos iniciales de pedagogía crítica Latinoamericana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 6(2), 15.
- López Rodríguez, J. V. (2018). Convergencias, divergencias y posicionamiento entre lo decolonial, lo descolonial y lo poscolonial desde miradas feministas del Sur. *Analéctica*, 5(31), 48-56. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4408518>
- Lorente, P. G. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 77-92.
- Lozano Suárez, L. M. (2020). Transmodernidad: Método para un proyecto político decolonial. De Enrique Dussel a Santiago Castro-Gómez. *Eidos*, 34, 322-350. <https://doi.org/10.14482/eidos.34.199.8>
- Lyon, D. (1995). *El ojo electrónico: El auge de la sociedad de la vigilancia*. Alianza Editorial.
- Lyon, D. (1997). *Postmodernidad*. Alianza Editorial.
- Lyotard, J.F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra. <http://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/lyotard-caps1-5.pdf>
- Lyotard, J.-F. (1989). *La posmodernidad explicada a los niños*. Gedisa.
- Lyotard, J.-F. (1992). Qué es lo posmoderno. *Revista Zona Erógena*, 12, 1-10.
- Macedo, D. (2017). La concienciación como antídoto contra la educación bancaria. *Rizoma freireano*, 23, 1-12.
- Marks, R. (2007). *Los orígenes del mundo moderno. Una nueva visión*. Editorial Crítica. <https://www.planetadelibros.com.co/libro-los-origenes-del-mundo-moderno/159108>
- Martínez Boom, A. (1993). Una mirada arqueológica de la pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 4.
- Martínez Pineda, M. C., & Guachetá Gutiérrez, E. (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur*. CLACSO-Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12434>
- Martínez Velasco, M. Á. (2019). Olga Lucía Zuluaga Garcés: 40 años de historiar y conceptualizar la Pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 51, 145-155.
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H., & Varela, F. (1994). *De máquinas a seres vivos. Autopoiesis: La organización de vivo*. Editorial Universitaria.
- Mazzotti Pabello, G. M., & Nava Nasupcialy, K. N. (2019). Comunidad y transmodernidad en las prácticas organizativas de la red de huertos educativos en México. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 25, 203-222. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.275.97638>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Educador. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/11/McLaren-Peter-Pedagogia-critica-y-cultura-depredadora-1.pdf>
- McLaren, P. (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI.

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4.^a ed.). Siglo XXI Editores. https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria*. Herramienta.
- McLaren, P. (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 29-66. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/669185>
- McMillan, J. H. (2005). *Investigación educativa* (5.^a ed.). Pearson Education.
- Medeiros Pereira, M. V. (2020). Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250054>
- Medina, M. (2017). Tensiones éticas en la educación, entre la barbarie y la civilización. *ACTAS*, 4(0). <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/286>
- Medina Melgarejo, P. (Ed.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica / Educación para las Ciencias en Chiapas A.C. / Juan Pablos Editor. <https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.847>
- Medina Melgarejo, P. (2019). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana Biblioteca Digital de Investigación Educativa. <https://www.uv.mx/bdie/general/14-pedagogias-del-sur-en-movimiento-nuevos-caminos-en-investigacion/>
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1261>
- Mejía Jiménez, M. R. (2012). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones* (Vol. 2). Desde abajo.
- Mejía Jiménez, M. R. (2018). *Pedagogía y transformación social*. Editorial UOC - Editorial Magisterio. <https://bibliotecadigital.colombiaaprende.edu.co/info/pedagogia-y-transformacion-social-00366973?locale=es>
- Mejía Jiménez, M. R. (2019). *Acción social colectiva y pedagogía*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://www.digitallipublishing.com/a/61751/accion-social-colectiva-y-pedagogia>
- Mejía Jiménez, M. R. (2020). *Educación Popular. Raíces y travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ediciones Aurora. <https://www.libreriadelau.com/educacion-popular--raices-y-travesias-de-simon-rodriguez-a-paulo-freire/p>
- Méndez-Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber: Una propuesta epistémica*. Editorial Universitaria Abya-Yala - Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20447>
- Mendoza, M. (2022). *Leer es resistir*. Grupo Planeta.

- Millán Velásquez, R. A. (2019). Hacia una pedagogía de lo musical tradicional desde su sentido estético basada en la décima. *Revista Arbitrada del CIEG*, 35(19), 166-180. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.35\(166-180\)-Millan%20Richard_articulo_id447.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.35(166-180)-Millan%20Richard_articulo_id447.pdf)
- Molina Arboleda, F. H. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista Q*, 5(10), 1-11.
- Mora García, J. P. M. (2021). La pedagogía en tiempos de pandemia covid19: Emergencia de la pedagogía transmoderna. *Plumilla Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30554/pe.1.4213.2021>
- Morollón Del Río, D. (2023). *El primer Dussel*. Editorial Sindéresis.
- Muñoz Barrera, A. (2019a). Educación para la vida, los valores Democráticos, la civilidad y la Libertad. *Pensamiento udecino*, 3(1). <https://doi.org/10.36436/23824905.159>
- Muñoz Barrera, A. (2019b). *Plan rectoral Universidad de Cundinamarca translocal transmoderna 2019/ 2023*. Universidad de Cundinamarca. <https://www.ucundinamarca.edu.co/index.php/launiversidad/planeacion-institucional/plan-rectoral-2019-2023>
- Muñoz Barrera, A. (2021). La ciencia, tecnología, investigación e innovación en el modelo educativo digital transmoderno—MEDIT. *Pensamiento udecino*, 5(1).
- Muñoz Gaviria, D. A. (2018). Corrientes pedagógicas críticas: Propuestas educativas y formativas para la emancipación humana. *Kénosis*, 6(11). <https://doi.org/10.47286/23461209.141>
- Natteri Romero, I. (2016). Los conceptos de centro y periferia en el proyecto transmoderno de Enrique Dussel. *Revista Tesis*, 9(9), 9-22.
- Navarro Cabezas, E. I. (2018). *La actualidad del método analéctico: Un análisis de las categorías de «exterioridad» y «liberación» en la filosofía, política y ética de la liberación de Enrique Dussel* [Pregrado, Universidad Alberto Hurtado]. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/24450>
- Nevado Encinas, J. L. (2019). Pero, ¿qué es la posmodernidad? *El Salto*, 1, 1-7.
- Nieto, S. S. (2017). Reseña bibliográfica. Cartografías del poder y descolonialidad. *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía*, 22, 173-177.
- Noguera Ramírez, C. E. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, 33. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys9.25>
- Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico: Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas* (1.^a ed.). Siglo del Hombre Editores S.A. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt14bs515>
- Nudler, O. (1996). Homogeneidad versus babelización: Un falso dilema. *Novedades Educativas*, 8(2), 8-10.
- Olmos Roa, A., Sánchez Dettmer, M., & Correa Reyes, A. (2016). Reflexión y transformación pedagógica. Reconocimiento a la otredad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie71145>

- Ortega Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33.
- Ortega Valencia, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 128-146.
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018b). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista NuestrAmérica*, 6(12), 195-222.
- Ortiz Ocaña, A., Arias, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018a). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial Unimagdalena. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1t8c2w>
- Ossandón, J. (2019). ¡Abajo el Neoliberalismo! Pero ¿qué es el neoliberalismo? *CIPER/Académico*, 1-25. <https://www.ciperchile.cl/2019/11/08/abajo-el-neoliberalismo-pero-que-es-el-neoliberalismo>
- Oviedo Freire, A. (2021). Santiago Castro-Gómez y el eurocentrismo de los decoloniales. *Alteridad*, 1-20.
- Palermo, Z. (Ed.). (2014). *Para una pedagogía decolonial* (1.^a ed.). Del Signo. <https://traficantes.net/libros/para-una-pedagog%C3%ADa-decolonial>
- Parra Gutiérrez, A. M., & Vallejo Villota, C. S. (2013). *Prácticas pedagógicas en la básica primaria: Un espacio para reconocer al otro*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805063641/AnyellaMarcelaparra2013.pdf>
- Paz, O. (1992). *El laberinto de la soledad, Postdata y Vuelta a El laberinto de la soledad* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Paz Salas, A. P., & Mazo Rojo, N. Z. (2020). *Pedagogías del encuentro: Relaciones de alteridad en la escuela* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales]. https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3154/1/Pedagog%C3%ADas_encuentro_relaciones_alteridad_Escuela.pdf
- Pedraza Goyeneche, C. E., & Tasat, J. A. (Eds.). (2021). *Pedagogías críticas latinoamericanas* (1.^a ed.). Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Pereira Dos Anjos, J. E. (2021). *Para uma racionalidade ético-crítica da vida: A formação do sujeito da práxis de libertação* [Tesis Doctoral, Universidade do Estado da Bahia]. <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2022/03/JOSE-EDEMILSON-PEREIRA-DOS-ANJOS.pdf>
- Pérez Agote, J. M. (2017). Redescrición del concepto clásico de modernidad. *Sociología Histórica*, 7.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pinto Contreras, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Pinto Contreras, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_60.pdf
- Pinto Contreras, R. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina* (1.^a ed.). Derrama Magisterial. <http://www.comunidadvinculos.cl/wp-content/uploads/2016/07/Pedagogi%CC%81a-Cri%CC%81tica.pdf>
- Pinto Contreras, R. (2021). *Cosmovisiones populares para la pedagogía crítica emancipadora y transformadora latinoamericana. Polisemia de visiones y prácticas populares*. Editorial Latinoamericana.
- Pinto Contreras, R. (2022). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Quimantú.
- Pinto Fajuri, A., Núñez González, C., Olivares Gatica, C., Cabezas, D., Cabaluz, F., Basáez Loayza, F., Mancini Salinas, G., Palma Salinas, I., Palma Sánchez, J., Miranda González, J., Fernández, M., Grob Gana, M., Guerrero Lacoste, S., Loiza Bustos, T., Garcés López, V., & Castro Urra, P. (2023). *Escuela Pública Comunitaria. Una década contrayendo educación territorializada, emancipatoria y popular*. Quimantú.
- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: El análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342. https://www.researchgate.net/publication/28114953_Introduccion_al_analisis_documental_y_sus_niveles_el_analisis_de_contenido
- Pinto, M., & Gálvez, C. (1996). *Análisis documental de contenido. Procesamiento de información*. Editorial Síntesis S.A.
- Pinto, M., & Gálvez, C. (1999). *Análisis documental de contenido*. Editorial Síntesis S.A.
- Pinto, R. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Derrama Magisterial.
- Porta, L. & Yedaide, M. M. (2017). *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Euden.
- Prestes Pazello, R. (2013). Pedagógica: Diálogo da libertação latino-americana a partir de enrique Dussel e paulo Freire. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, 43(0). <https://doi.org/10.5380/rfdufpr.v43i0.7046>
- Primerio Rivas, L. E. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. Primerio Editores.
- Primerio Rivas, L. E. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. Primerio Editores.
- Primerio Rivas, L. E., & Beuchot, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. Primerio Editores.
- Puiggrós, A. (1999). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: Del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1). <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1046>
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.

- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Colihue.
- Puiggrós, A. (1996). *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Nueva Sociedad.
<https://nuso.org/articulo/educacion-neoliberal-y-quiebre-educativo/>
- Puiggrós, A., & Gómez, M. (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila.
- Quiceno Castrillón, H. (2003). Michel Foucault, ¿Pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37).
- Quiceno Castrillón, H. (2014). *Epistemología de la pedagogía* (2.^a ed.). Ediciones Educación y Pedagogía.
- RAE-ASALE. (2014). Supuesto. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es/supuesto>
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, 108-119.
<https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Rengifo Carpintero, J. A., & Díaz Caicedo, C. H. (2021). Crítica a la filosofía de la Liberación. *Pensamiento y Acción*, 31. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12311>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Rodríguez, M. E. (2019). Deconstrucción: Un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Sinergias educativas*, 4(2), 43-58.
<https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35>
- Rodríguez, M. E. (2020). La educación matemática decolonial transcompleja como antropolítica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 125-136.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3931056>
- Rodríguez, M. E. (2021). Los transmétodos: Insurrección indisciplinar a los métodos de investigación. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 6, 1-19.
- Rodríguez, M. E. (2022). La etnografía crítica: Un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Perspectivas Metodológicas*, 22, 1-21.
<https://doi.org/10.18294/pm.2022.3992>
- Rodríguez Magda, R. M. (1989). *La sonrisa de Saturno: Hacia una teoría transmoderna*. Anthropos Editorial.
- Rodríguez Magda, R. M. (1997). *El modelo Frankenstein. De la diferencia a la cultura post*. Tecnos.
- Rodríguez Magda, R. M. (2001). Transmodernity, Neotribalism and Postpolitics. *Interlitteraria*, 6(6), 9-18.
- Rodríguez Magda, R. M. (2003). La globalización como totalidad transmoderna. *Claves de la razón práctica*, 134, 1-15.
- Rodríguez Magda, R. M. (2004). *Transmodernidad*. Anthropos Editorial.

- Rodríguez Magda, R. M. (2011). Transmodernidad: Un nuevo paradigma. *Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.5070/T411000005>
- Rodríguez Magda, R. M. (2014). La condición Transmoderna. *Revista Anthropos*, 241, 9-42.
- Rodríguez Moya, E. S. (2021). La dificultad actual del proyecto transmoderno de Enrique Dussel. Una mirada a partir de la Transcultura Digital. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 98, 584-601. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&issn=07981171&v=2.1&it=r&id=GAL E%7CA678980907&sid=googleScholar&linkaccess=abs>
- Rodríguez Reyes, A. (2018). Una aproximación al proyecto de Transmodernidad de Enrique Dussel. *Inter disciplina*, 6(16), 83-103. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.16.65636>
- Rodríguez Reyes, A. (2022). El horizonte utópico de la transmodernidad. *Revista Panameña de Ciencias Sociales*, 6. http://200.46.139.234/index.php/rev_pma_ciencias_sociales/article/view/2875
- Rodríguez, S. (2016). *Simón Rodríguez. Obras completas*. Dirección de Publicaciones y Comunicación UNESR.
- Rojas Hurtatiz, C. F., & Gualteros Bolaños, C. S. (2018). *Pedagogías Críticas Latinoamericanas: Una aproximación teórico-conceptual* [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11354>
- Rosero Gomajoa, J. P. (2019). El objetivo de la educación desde el texto “La pedagógica latinoamericana”: *Revista UNIMAR*, 37(2). <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art10>
- Rosero Morales, J. R. (2020a). Filosofía intercultural: Dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 50-64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3931046>
- Rosero Morales, J. R. (2020b). Filosofía intercultural: Dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 50-64.
- Rosero Morales, J. R. (2021). *Desafíos para una filosofía intercultural nuestroamericana*. Editorial Universidad del Cauca.
- Rousseau, J. J. (1981). *El Emilio o de la educación*. Biblioteca EDAF 33.
- Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: Una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 75-96.
- Saénez Obregón, J. (1997). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(19-20), 113-135.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Santamaría-Rodríguez, J. E., Benítez-Saza, C. R., Sotomayor-Tacuri, S., & Barragán-Varela, L. A. (2019). Pedagogías críticas: Criterios para una formación de docentes en

- investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019193786>
- Santana Rabell, L. (2008). *Guías para elaborar fichas bibliográficas en la redacción de ensayos, monografías y tesis*. Universidad de Puerto Rico.
http://sociales.uprrp.edu/egap/wpcontent/uploads/sites/13/2016/04/guias_elaboracion_fichas.pdf
- Santos Gutiérrez, C. R. (2016). Apuntes para una propuesta pedagógica de-colonial: Entre el eurocentrismo filosófico y el saber/hacer de una Filosofía de la Liberación. *Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes*, 10(1), 178-190.
<https://core.ac.uk/reader/336849700#page=178>
- Santos Gutiérrez, C. R. (2018). Apuntes para una articulación crítica entre un proyecto ontológico de liberación y un programa curricular en construcción. Caso: Lic. en Filosofía e Historia de la UGC. *Amauta*, 16(32). <https://doi.org/10.15648/am.32.2018.3>
- Santos, J., & Gehlen, S. T. (2022). As relações teórico-metodológicas entre Freire e Dussel e suas contribuições para uma práxis axiológico-transformadora. *Pro-Posições*, 33, 1-27.
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0022>
- Scannone, J. C. (2018). Cultura mundial y mundos culturales. Contextualidad y universalidad en las culturas. *Stromata*, 52(1/2), 19-35.
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/STRO/article/view/1891>.
- Sgró, M. (2001). Pedagogías críticas. Repensando sus fundamentos y posibilidades. *Revista Educação*, 26(2), 9-21.
- Sgró, M. (2011). Pedagogía, ciencias de la educación y teoría crítica de la sociedad. Un abordaje posible. En *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (pp. 33-39). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
<https://es.scribd.com/document/525362750/Sgro-Margarita-Pedagogia-Ciencias-de-la-Educacion-y-Teoria-critica-d-ela-Sociedad-un-abordaje-posible>
- Sicre, E. (2018). Método analéctico y filosofía latinoamericana de la liberación (Dussel y Scannone). *Reflexiones Teológicas*, 14, 83-98.
- Skliar, C. (2015a). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-Posições*, 26(1), 29-47. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507605>
- Skliar, C. (2015b). Preguntar la diferencia: Cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33-43.
- Skliar, C. (2018). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2020). Sobre la incertidumbre educativa: Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Universidad Pedagógica Nacional; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/174089>
- Solano Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129.
<https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

- Steinberg, S. (1992). Critical Multiculturalism and Democratic Schooling: An Interview with Peter McLaren and Joe Kincheloe. *International Journal of Educational Reform*, 1(4), 392-405. <https://doi.org/10.1177/105678799200100407>
- Suárez Guerra, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 130-142. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249012/>
- Tabet, S. (2017). Del proyecto moderno al mundo líquido. Conversación con Zygmunt Bauman. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 62(230), 287-303.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom*, 11. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>
- Todorov, T. (2003). *Nosotros y los Otros*. Siglo XXI.
- Toro Arévalo, S., Peña Troncoso, S., Vega Ramírez, J., & Moreno Doña, A. (2020). The educational in trans-modern times: Contributions to the construction of a situated educational thought. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(9), 239-248. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110912>
- Torrez Aspi, A. (2018). *La categoría de pedagógica: En “La Pedagógica Latinoamericana”. En Para una ética latinoamericana de liberación. T. III Del filósofo Latinoamericano Enrique Dussel* [Tesis doctoral, Universidad Mayor de San Andrés]. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/19801>
- Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Península. <https://www.revistadelibros.com/cosmopolis-el-trasfondo-de-la-modernidad-de-stephen-etoulmin/>
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón*. Península.
- Universidad de Cundinamarca. (2016). *Proyecto educativo universitario*. Universidad de Cundinamarca. <http://intranet.unicundi.edu.co/intranet/index.php/2016-11-22-21-26-16/proyecto-educativo-universitario>
- Universidad de Cundinamarca. (2019). *Hablemos del MEDIT*. You Tube.
- Universidad de Cundinamarca. (2021). *La Transmodernidad Entre Nosotros—Cap. 1*. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=nzPszpZ2Vhg>
- Vallejo Villa, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: Un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1(2), 114-125.
- Vargas Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 199-222. <https://doi.org/10.21830/19006586.9>
- Vasco Uribe, C., Martínez Boom, A., & Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En *Filosofía de la Educación*. Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. https://www.academia.edu/31898940/EDUCACION%20Y%20PEDAGOGIA%20Y%20DIDACTICA_UNA_PERSPECTIVA_EPISTEMOLOGICA
- Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna* (2.ª ed.). Editorial Gedisa.

- Vega Carvajal, J. P. (2022). Una mediación pedagógica para la solidaridad con la otredad: Algunos aportes de la cosmovisión cristiana. *Revista Académica Arjé*, 5(1).
- Verdú, J. P. (2012). *Eurocentrismo, europeísmo y eurofobia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villamil Lopez, A. (2020). *Imaginario Coloniales en las Fuerzas Militares Colombianas “Análisis a Partir de la Propuesta de Transmodernidad de Enrique Dussel”* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/37319>
- Wallerstein, I. (2010). *El moderno sistema mundial. La segunda era de la gran expansión de la economía mundo capitalista* (Vol. 3). Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (2016). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI* (Vol. 1). Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (2017). *El moderno sistema mundial. El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750* (Vol. 2). Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. DINEBI.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. En *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (1.^a ed., pp. 25-42). Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT, Editorial Plaza y Valdés. <https://www.uv.mx/ie/files/2013/01/Capitulo-Patricia.pdf>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala. https://catalog.uji.es/discovery/fulldisplay/alma991004366770206336/34CVA_UJI:VU1
- Walsh, C. (2013a). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir re-existir y re-vivir* (1.^a ed., Vol. 1). Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013b). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir re-existir y re-vivir. Tomo I* (Vol. 1). Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados : educación y sociedad*, 1(1), Art. 1.
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 2(4).
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir re-existir y re-vivir. Tomo II* (2.^a ed., Vol. 2). Ediciones Abya-Yala. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>
- Walsh, C., Oliveira, L. F. de, & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 83-83. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>
- Zambrano Leal, A. (2009). Pedagogía y pedagogo. De la complejidad de un concepto a la especificidad de un saber. En *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento* (pp. 75-118). Editorial Bonaventuriana.

- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores - Anthropos - Editorial Universidad de Antioquia.
https://www.academia.edu/17615387/Pedagogia_e_historia_Zuluaga
- Zuluaga Garcés, O. L., & Echeverri Sánchez, J. A. (1997). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 175-201). CORPRODIC.
https://www.academia.edu/40862068/El_florecimiento_de_las_investigaciones_pedagogicas
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Alvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología* (2.^a ed.). Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, 14, 4-9.