

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 68
Número, 3
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

ALTERIDAD Y SUJETO. EDUCAR DESDE UNA REALIDAD ROTA

Otherness and subject. Educating from a broken reality

MARCOS SANTOS GÓMEZ
Universidad de Granada

DOI: 10.13042/Bordon.2016.683012

Fecha de recepción: 08/03/2015 • Fecha de aceptación: 02/11/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Marcos Santos Gómez. Email: masantos@ugr.es

Fecha de publicación *online*: 22/04/2016

INTRODUCCIÓN. Perseguimos especialmente demostrar la conexión entre la ética de la liberación de Enrique Dussel, desarrollada en su obra *Ética de la liberación* y la educación liberadora de Paulo Freire. Intentamos mostrar cómo ambas abordan el papel de la memoria y de la alteridad. Se aborda además el conflicto generado por una cierta versión de la modernidad que ha podido propiciar el sinsentido vivido en Auschwitz más la emergencia de nuevos valores positivos. **MÉTODO.** Se ha realizado una extensa revisión bibliográfica en las principales bases de datos (ERIC, Philosopher's Index, DIALNET, SSCI, SCOPUS) para perfilar razones y argumentos a favor de la tesis planteada en la introducción. Se ha recogido dicha bibliografía, se ha ordenado, interpretado e incluido lo detectado en la revisión, en las consideraciones finales de este trabajo. Se ha abordado un texto teórico reflexivo para sugerir la posibilidad de una nueva educación desde una nueva modernidad. **RESULTADOS.** Se comprueba el paralelismo, interacción y afinidad entre Dussel y Freire, en sus análisis y respuestas. Esto significa un valioso apoyo filosófico a la reconocida pedagogía liberadora de Paulo Freire, que además incide en una nueva interpretación de los trabajos de este último. Recordemos la importancia de abordar fundamentaciones teóricas para una práctica que sin ellas adolecería de una cierta miopía. Desde Dussel y Freire hemos, pues, propuesto un modo en que la práctica pedagógica aspire a ser auténtica y globalmente inclusiva. **DISCUSIÓN.** Se abre una vía para repensar tanto la pedagogía como la modernidad, en los autores considerados y en otros que responden a similar problemática. Esto es una tarea necesaria y fundamental, con importantes implicaciones teóricas y prácticas.

Palabras clave: *Fundamentos pedagógicos, Teorías de la educación, Filosofía de la educación, Ética, Altruismo, Educación popular.*

Introducción

Partimos de lo acontecido en Auschwitz, como límite y final para una pedagogía anclada en una cierta modernidad optimista. Auschwitz parece anular o estrechar el horizonte a modo de distopía paradigmática. En la visión de Adorno, ya no es posible pensar ni educar sin incorporar su presencia en la historia; así como es preciso plantearse la pregunta por lo allí acontecido, que tiñe nuestra realidad. Acudimos al sociólogo y lingüista Tzvetan Todorov, quien nos sugiere y propone lúcidamente una teoría para explicar (y prevenir) el horror, similar a la de Hannah Arendt. Y desde ese no lugar de las víctimas caídas, a lo largo de toda la historia, Enrique Dussel procura también desarrollar una ética que revise los errores de la vieja modernidad occidentalizante. La ética de la liberación propugnada por el filósofo latinoamericano Enrique Dussel contempla este vacío en el seno de Occidente y lo intenta resolver, desde la especificidad latinoamericana.

Se han de repensar y superar, en la medida de lo posible, las ideologizaciones de una modernidad que, en algunos aspectos, ha fracasado y que distintos proyectos filosóficos intentan salvar desde dentro y desde fuera, como por ejemplo la ética del discurso de Apel o la teoría de la acción comunicativa de Habermas. El proyecto de la ética de la liberación, va más lejos y corrige algunas deficiencias de estas y otras teorías éticas, en el intento de superar una modernidad que, aparte de su lado positivo, ha podido desembocar en determinados males, sin que por ello estemos equiparando Auschwitz en su especificidad irreductible con lo sucedido en América Latina sin más. Debemos señalar que la tesis presentada en este trabajo plantea una cierta deficiencia de la Modernidad, que ha podido desembocar en uno y otro hecho históricos, aun siendo en gran medida diferentes. En el complejo proceso de la colonización de América hubo quien defendió tesis contrarias a la violencia y explotación de sus tierras, pero no olvidemos que sí hubo en muchos casos una

voluntad de colonizar constatable, que no implicaba precisamente la integración de lo Otro en uno mismo.

Cada hecho histórico responde a unas características particulares que lo hacen único, existiendo, por tanto, diferencias esenciales entre unos y otros, y sabemos que Auschwitz y la colonización de América responden, además de a una posible deficiencia en la modernidad ideológica, a características propias que los singularizan. En cualquier caso, nosotros partimos del enfoque de Enrique Dussel, quien es crítico con la modernidad cuando esta se reduce a un paradigma solipsista y que, por tanto, manifiesta deficiencias en cuanto a la integración de lo otro en el sujeto. El propio Enrique Dussel sostiene que su ética supera el “mito” de la modernidad, pues va más allá del alcance de una ética utilitarista y del sujeto solipsista propio de nuestro tiempo (Mandotti, 2009), hacia una “transmodernidad” (Miranda, 2009). La clave para una revisión de la modernidad se sitúa en la incorporación de la alteridad al viejo sujeto moderno.

“A contrapelo del pensamiento hegemónico, según el cual en la soberanía intelectual descansa la construcción de subjetividad, en la perspectiva de la alteridad el individuo alcanzaría la categoría de sujeto en su relación ética con el otro, partiendo del principio de responsabilidad, es decir de alojar en mí al otro, de acogerlo sin agregación” (Arboleda, 2014: 10).

Una vez expuestos y analizados los planteamientos de Dussel, como respuesta a los vacíos y horrores de una cierta modernidad fracasada y como estimulante proyecto para afrontarlos, hay que repensar la educación y plantear o suscribir los proyectos educativos que pueden conectarse con el enfoque ético de Dussel. Será la pedagogía liberadora de Paulo Freire la que, argumentamos, recoge y solventa las mencionadas críticas a la modernidad malograda, yendo más allá de ella y superando lo

más cuestionable, sin necesidad de abandonar absolutamente el proyecto moderno.

Pensando desde el fracaso y lo roto

Como Adorno (1998), creemos que hoy debemos hablar de la educación después de Auschwitz. Se ha criticado la vieja idea ilustrada de progreso que relacionaba el progreso científico con el progreso moral en la humanidad (Retamal, 2007: 474). Como señala el profesor Fernández Herrería, es la voz crítica de los silenciados la que impugna y obliga a recomponer el malogrado proyecto de la modernidad (Fernández Herrería, 2003: 115-116). Porque hay buenos motivos para que la discusión teórica, ya sea sobre ética o sobre educación no pase por alto que Auschwitz ha ocurrido. Desde esta perspectiva formula Adorno el nuevo imperativo categórico: “Hitler ha impuesto a los hombres en estado de no-libertad un nuevo imperativo categórico: orientar su pensamiento y su acción de tal modo que Auschwitz no se repita, que no ocurra nada parecido” (Adorno, 2005: 334). Este mandato moral impone un nuevo enfoque teórico, frente a las teorías éticas abstractas de la modernidad, que recoja el sufrimiento singular, lo concreto donde residen los dolores y vacíos con los que la historia carga. El profesor Juan Antonio Estrada sintetiza de esta manera la función y demanda que significa Auschwitz:

“La solidaridad con el dolor propio y ajeno es la clave adorniana del intento por dar sentido a lo que no lo tiene. Es la forma de hacer filosofía después de Auschwitz, en la que el ansia de absoluto es la otra cara de la praxis significativa que no se contenta solo con la utopía de una reconciliación futura, sino que tiene conciencia de la deuda contraída con el pasado” (Estrada, 2006: 271).

Ante esta indeleble presencia del mal acontecido en Auschwitz, cabe preguntarse dos cuestiones, interrelacionadas: ¿por qué se ha llegado

o puede llegarse a tan monstruoso mal? y ¿cómo evitarlo o combatirlo? Respecto al primer interrogante, Hannah Arendt encontró una conocida explicación a partir de la observación y el estudio que hizo del ingeniero del Holocausto, Adolf Eichmann, durante su juicio en Israel (Arendt, 2003; 2007: 213-236). Lo sorprendente de su hallazgo fue la constatación de que quienes, como Eichmann, habían sido cómplices del nazismo, eran personas normales. Su maldad era, como certeramente la denominó Arendt, “banal”, porque cualquier persona podría hacer lo mismo sin por ello obrar fuera de lo regulado por las leyes, valores e ideas compartidas, que rigen lo corriente y lo cotidiano (incluso el sentido común) en las naciones modernas.

Básicamente, había un déficit en la capacidad de reflexión sobre lo que uno hace. Señala Arendt, que Eichmann *era incapaz de pensar con autonomía y utilizaba continuamente frases dichas y clichés* (Arendt, 2003: 76-77). Para Arendt es, precisamente, la renuncia a pensar y a establecer juicios la que posibilita el mal banal que ella describiera. Esta renuncia equivale a renunciar a ser persona (Arendt, 2007: 124). Afirma:

“Al sustraer a la gente de los peligros del examen crítico, se les enseña a adherirse inmediatamente a cualquiera de las reglas de conducta vigentes en una sociedad dada y en un momento dado. Se habitúan entonces menos al contenido de las reglas —un examen detenido de ellas los llevaría siempre a la perplejidad— que a la posesión de reglas bajo las cuales subsumir particularidades” (Arendt, 2007: 175).

Quizá también, señala el sociólogo y lingüista Tzvetan Todorov (2004), haya de tenerse en cuenta algo heredado de la modernidad, como es el factor tecnológico y masificado de nuestras sociedades, donde la especialización de la vida y el trabajo en sectores concretos y compartimentos mentales puede favorecer que se

cometan los mayores horrores, pero con buena conciencia (Todorov, 2004: 168-185).

Todorov se plantea también cómo combatir una posible repetición del horror. Desarrolla la descripción de lo que denomina “virtudes cotidianas”, las que nacen como respuestas a un “tú” concreto. En ellas él basa la conducta ética y el bien. Conforman estas virtudes actos mucho más generalizados y abundantes que los actos heroicos, y consisten en tres, que analiza:

- a) La *dignidad* (coherencia entre el propio comportamiento y las convicciones personales). Esta no es suficiente, ni garantiza una actuación buena, por lo que ha de ser completada con las demás.
- b) El *cuidado*, como un “prestar atención”, “preocuparse de”, “reaccionar ante el otro” o proteger. Se entiende dentro de relaciones cercanas y directas entre seres humanos. El mejor ejemplo es el comportamiento materno, que prioriza lo singular a las abstracciones. Hay que diferenciarlo de la *solidaridad*, que según Todorov segrega y excluye en la medida que protege a un grupo diferenciado (los de la propia lengua, país, etc.). La universalización del cuidado es la *caridad*, cuyo fin son todos los seres humanos concretos *que sufren*.
- c) Los *actos del espíritu*, como la ciencia y la *estética*, manifiestan una notable ambigüedad que obliga a regularlos con el *cuidado*.

Parece que Todorov pone el acento en lo que ha llamado *cuidado* para definir lo ético. Se trata de esa atención y preocupación por el bien de personas concretas y por el dolor singular lo que va a determinar que la dignidad o los actos estéticos-artísticos sean o no morales. Las virtudes cotidianas han de mantener siempre ese carácter personal, que se opone al heroísmo movido por abstracciones como “humanidad”, “hombre”, etc. No da la impresión de que Todorov vea con muy buenos ojos lo que ha llamado

“virtudes heroicas”, a las que considera fácilmente corruptibles en cuanto tienden a olvidar a los seres concretos. Así, llega a escribir: “la defensa de principios abstractos hace olvidar a los seres humanos a los que estaba previsto proteger y socorrer” (2004: 119). No tanto la adhesión a grandes principios, sino la capacidad de responder empáticamente al sufrimiento ajeno será lo que señale el camino de la verdadera virtud. La virtud cotidiana que el autor defiende es, por tanto, subjetiva, personal y vivencial, a diferencia de la justicia de normas generales. No obstante, concluye matizando que virtud y principios pueden complementarse y darse juntos, apoyados uno en otros. La virtud (cotidiana) sería la materialización en la vida y en la existencia concreta de los grandes imperativos morales. De este modo, humano y cercano, aunando principios con relación personal compasiva es como principalmente las personas han mostrado ser morales incluso en medio de las situaciones límite del horror y de la guerra.

La incorporación de la alteridad

El cuidado ético descrito por Todorov desemboca en la necesidad de recoger la experiencia (de dolor) del oprimido y del excluido. Esto se viene propugnando con tesón a lo largo de todo el siglo XX desde que Walter Benjamin diera contenido filosófico a este propósito, que fue también característico de la primera Escuela de Fráncfort (Benjamin, 2008; Mate, 2006). Pero además de estos pensadores, se han elaborado con posterioridad otros proyectos intelectuales como la estimulante Filosofía de la Liberación latinoamericana. Toda la Filosofía de la Liberación latinoamericana, en sus distintas versiones, se sitúa *periféricamente*, en la perspectiva de los excluidos, no ya tanto Auschwitz, sino en lo específico de la realidad latinoamericana. Así lo justifica el profesor Samour:

“Como en el clima postmoderno de la filosofía contemporánea es muy dificultoso

defender y justificar principios universales, la filosofía de la liberación tiene que emprender la tarea de intentar una fundamentación de una ética universalista desde la perspectiva de los empobrecidos y excluidos” (Samour, 2006: 235).

Ahora partimos, según afirma Ciccariello-Mahe (2014), de un realismo procedente de la experiencia e historia de la colonización en América Latina. Un realismo con no-lugares y vacíos, así como posibilidades para lo “nuevo”. El “otro”, la periferia, el sufrimiento, son origen de estas filosofías de la “periferia”, como es el caso de Dussel (Madorran, 2012). Apunta Mardones con acierto que:

“Para la ética de la liberación, como para otras posiciones provenientes, significativamente, del nuevo pensamiento filosófico judío —desde F. Rosenzweig y H. Cohen a E. Lévinas— el sujeto se constituye por el sufrimiento” (Mardones, 1998: 109).

En este sentido, se puede evocar lo que defiende Reyes Mate acerca, también, del pensamiento judío como especialmente sensible a esto. El pensamiento judío, y el propio judaísmo, han aportado, según Reyes Mate, el sano y necesario enfoque periférico que es capaz de impugnar y remover la filosofía del Mismo y de la totalidad (Mate, 1997). En América Latina los esfuerzos, en este sentido, han sido muchos y muy ricos, desde su singularidad.

En el caso de Enrique Dussel se ha fundamentado una ética de la inclusión a la que se ha comparado críticamente con las éticas de Habermas, Apel o Rawls (Dussel, 2002; 2005). Él parte de otro fenómeno distinto al nazismo, como es la situación de abusos y excesos colonizadores desarrollada en América Latina o, más ampliamente, la esquilmación de gran parte de la humanidad. En realidad, integra dichas corrientes éticas en su propio “sistema” ético, abierto a la alteridad. Dussel se presenta como una perspectiva más completa en la

medida que tiene en cuenta varios aspectos recogidos independientemente por dichas visiones. Reconoce el aspecto material propio de las éticas de los comunitaristas pero superando su relativismo posmoderno, pues echa mano de un principio universalizable. En este sentido, también recoge e integra el formalismo de las éticas del discurso (Apel, Habermas) e incluso de tipo liberal-kantiano (Rawls). De estas, corrige la vaciedad de contenido que apenas sirve para numerosas cuestiones que requieren el aspecto material, como el conjunto “vivo” que al modo de una eticidad o facticidad del mundo de la vida, nutre y determina los cauces de la normatividad. Pero, además, desvela la materialidad implícita e invisible que, a pesar del supuesto formalismo, las éticas formalistas poseen como propias de un contexto sociohistórico cuyas razones acaban también nutriendo lo que se presenta como formalmente normativo.

En la segunda parte de su libro (2002) desarrolla la necesidad de que, para que se cumplan los requisitos o principios que expone en su ética, se dé cabida, inclusivamente, a las víctimas y a los oprimidos, a su voz y a su masivo dolor, en la discusión pública que es el ejercicio de la ética (Dussel, 2002: 297-583). El principal objetivo para la ética es, según Dussel, la inclusión de todos en la humanidad; es decir, la felicidad de todos, que requiere los mínimos que garantizan la vida. Toda ética que parta de la defensa de la vida, debe implicarse seriamente en el combate contra la pobreza, en cuanto esta es un atentado masivo contra la vida, un atentado contra la vida que no solo afecta a lo material, sino a la dignidad y a la existencia humana.

En definitiva, Dussel llega a un principio fundamentador de la ética que consiste en “salvaguardar la vida del sujeto ético”. Se trata de un fundamento de tipo material para discernir cuándo un acto es o no moralmente bueno. Desde esta materialidad primigenia se acude a otro tipo de requisitos formales y de factibilidad que, todos juntos, componen

la arquitectura de lo ético. Para este proceso hace falta una “razón práctico-material” que discierna las condiciones para la mencionada reproducción de la vida y el desarrollo del sujeto humano. Pero además, debe entrar en juego previamente, al inicio de todo el proceso de análisis ético, un tipo específico de racionalidad “ético-preoriginaria” que se caracteriza por reconocer al Otro excluido, a quien no se encuentra dentro del sistema de comunicación vigente. Es decir, aunque apliquemos todos los principios mencionados, siendo el más básico el principio material de reproducción y salvaguarda de la vida, podemos actuar inmersos en una ceguera estructural e inconsciente que nos impida reconocer que hay elementos externos (excluidos y oprimidos) a la comunidad de diálogo o discursiva.

Aquí Dussel se apoya especialmente en la filosofía de la alteridad del filósofo Lévinas (Dussel, 2002: 359-372), y, en general, en todas las corrientes filosóficas que plantean elementos críticos a las totalidades o mundos herméticos y sistémicos (Marx, Nietzsche, Freud, Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, etc.). Se trata de percibir lo que hay fuera del sistema, lo otro, o, en otras palabras, al Otro que no responde a nada de lo que previamente exigimos y esperamos de la realidad. Como dice el filósofo Lévinas, el Otro actúa en un cara a cara que impugna, desde su dolor, toda “perfección” y finitud, toda autocomplaciente clausura del propio mundo (Lévinas, 1999). Así interpreta Dussel, teológicamente, a Marx, tal como expone excelentemente Livov: “Dussel vitaliza el corpus conceptual marxiano revisitándolo desde una óptica teológica, y al abrir las categorías económicas a la teología, potencia en ellas una carga polémica y política que resulta neutralizada en las lecturas economicistas y científicas” (Livov, 2005: 240). Así que tenemos un Marx teológico, como el de Benjamin.

Dussel, pues, asume la visión de Lévinas, en su tratamiento de la responsabilidad asimétrica

ante el Otro, el Rostro y el Cara-a-cara que, perturbadoramente, nos llenan de razones contra todo optimismo autocomplaciente (Calzeroni, 2013). Del Otro se tiene experiencia, una experiencia que asume y recoge la razón ético-originaria, previa al principio material de salvaguarda de la vida. Es una razón cuyo agudo oído es capaz de escuchar las contradicciones de la razón optimista-totalitaria; una razón sensible a la diferencia y capaz de percatarse de la ausencia de muchos en la comunidad de diálogo. La responsabilidad por el Otro es anterior, pues, a toda decisión, compromiso, expresión lingüística o comunicación. Es fruto de un cierto impacto previo al nivel de la argumentación, que ya nos avisa y prepara para incluir a los que se hallan excluidos u oprimidos.

Las víctimas nos recuerdan que no se ha cumplido con el principio material de la reproducción y salvaguarda de los sujetos éticos, en la medida en que hay oprimidos y excluidos con los que no se ha contado, que no tienen cubiertas las necesidades mínimas de reproducción de la vida. Así pues, para que el diálogo y la argumentación garanticen el logro de acuerdos que cumplan con el requisito material señalado por Dussel (reproducción y protección de la vida de los sujetos humanos), resulta imprescindible la adopción del punto de vista del excluido. Esto es una suerte de principio deontológico (que marca unas obligaciones o deberes): la obligación de pensar a partir de la experiencia de las víctimas. Es precisamente este papel de otra otredad, la de la víctima, la que pivota y nivela (desnivelando) la ética; en la teología, en la pedagogía (Freire) y en el pensamiento dialógico judío (Lévinas) (Piola, 2011). La ética de la liberación mejora el planteamiento, según Zielinski (2013), de la ética del discurso de Apel, superando algunas posibles insuficiencias en cuanto a la presencia del Otro víctima como “gasolina” de la ética.

Desde dicha experiencia, la corrección a las eticidades hegemónicas se realizará en dos

momentos: negativo y positivo (Dussel, 2002: 411-494). El primero es el momento crítico, a la Adorno, de una razón que impugna y deconstruye las construcciones ideológicas que no contaron con el Otro excluido de los acuerdos. Pero a continuación, y a diferencia de un escepticismo paralizante, se echa mano de una razón utópica-imaginativa en los términos explicados por Ernst Bloch en *El principio esperanza* (Dussel, 2002: 452-460). En esta confrontación con la negatividad que significa el sufrimiento de las víctimas (Adorno, Lévinas), se nos obliga a postular la esperanza (Lewis, 2010).

Es decir, Dussel persigue la combinación de crítica y de utopía como “motores” de la razón práctica. Una utopía que, en el caso de Lévinas y como bien señala en su excelente artículo Abensour (2009), lo es por el papel nadificante al tiempo que constructivo, desconcertantemente constructivo, de la alteridad; frente al enfoque para el cual la nada forma parte de una dialéctica que tiende y anticipa el futuro (Bloch). Como sujetos de estos dos momentos correctores de las eticidades hegemónicas estarían, por un lado, los intelectuales orgánicos en un sentido similar al que explicara Gramsci. Son personas con los instrumentos de análisis científico necesarios que en el cara-cara levinasiano se han identificado con los excluidos. Porque el segundo sujeto de este diálogo son, por otra parte, las víctimas que van concientizándose (en el sentido descrito por Paulo Freire) (Santos, 2008: 183-186). El intelectual proporciona los instrumentos críticos de análisis y comprensión científica de la propia situación del oprimido. Entonces, tras la concientización favorecida por dichos instrumentos, se efectuará el ejercicio de la razón que imagina alternativas (la razón utópica, incluso “teológica”, que expresan el anhelo de justicia y la esperanza). En este momento se producirán acuerdos argumentativos intersubjetivos, pero esta vez sí estará garantizada la participación de toda la humanidad, de todas las experiencias.

Implicaciones educativas de la ética de la liberación de Enrique Dussel: la pedagogía del oprimido de Paulo Freire como alternativa

Deseo aludir al significativo paradigma de la pedagogía liberadora de Paulo Freire, como un destacable intento de, en la línea de lo desarrollado hasta ahora, incluir *compasivamente* en la pedagogía y la cultura a los oprimidos, haciéndolos eje de su propuesta educativa. Desde las consideraciones expuestas, partiendo de Adorno y Horkheimer, los profesores Ortega y Mínguez enfatizan la importancia de la compasión en la educación moral (Ortega y Mínguez, 1999: 10-12). No podemos sino referirnos a la pedagogía de la alteridad que ellos han desarrollado muy apropiadamente, en un esfuerzo de ligar esa filosofía de la alteridad que hemos enunciado, desde Lévinas, especialmente, y otros autores afines aunque divergentes en ciertos aspectos, como Adorno (Mínguez y Hernández, 2013). En términos relacionados con la ética de la compasión y su inclusión y aplicación en la educación, también tenemos el trabajo de Buxarrais (2006). Resulta un buen modelo el análisis que esta autora realiza de la ética del cuidado, en mucho similar al planteamiento de Enrique Dussel Todorov que aquí presentamos. Además, no pueden olvidarse los trabajos de Joan-Carles Mèlich y Fernando Bárcena, en torno a la compasión y la alteridad, como también señala Prieto (2011). Nuestro planteamiento, en particular, en el presente trabajo es vincular estas filosofías de la alteridad, de Lévinas a Adorno (ambos presentes en Dussel), con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire.

Precisamente, Gomez ha destacado como planteamiento paralelo a la pedagogía freiriana el de Lévinas, en un trabajo reciente sobre la relación de responsabilidad con el Otro en el mundo virtual (Gómez, 2009: 32). La pedagogía del brasileño trata de situarse en la *situación límite* del oprimido como punto de partida, acogiéndola seriamente, para una posterior

concientización y comprensión crítica de la realidad. El oprimido, que como caso extremo y sangrante lo son las mayorías pobres del Tercer Mundo, vive en una situación límite que, bajo algunas circunstancias, puede contribuir a abrir los ojos hacia la positiva irracionalidad de la realidad que lo oprime.

Aquí es donde hallamos, también, una decidida base marxista en Freire, imprescindible para entenderlo, aunque puedan realizarse otras categorías en él de tipo personalista o existencialista. En realidad, creemos que Freire ha de ser leído e interpretado desde ambas perspectivas. Desde una perspectiva más fenomenológica-existencialista-personalista que se capta y expresa en la perspectiva marxista. Lo que creemos que sucede es que Freire historiza lo que le llega de estas mencionadas subregiones del pensamiento, de donde este brota, para ir a lo antropológico que se desarrolla en la historia (Muñoz Gaviria, 2014: 193-199). Descubre lo antropológico como *impregnado* de historia y situado en la historia.

Habría un cierto “estar” o “ser con” del hombre en la temporalidad del mundo y que se capta, refleja y expresa materialmente:

“Desde el punto de vista del fundamento epistemológico, la pedagogía de Paulo Freire es fenomenológica. Con la salvedad de que en este autor se trata de una fenomenología de corte existencialista en vez de idealista, de acuerdo a la cual el saber *epistémico* es construido colectivamente por los sujetos mediante el diálogo” (Key, 2009: 274).

Estaríamos ante una fenomenología que, como la de Lévinas, supera las deficiencias de Husserl, incluyendo como tensión en el sujeto la otredad (Salas, 2011).

Como señala Au (2007), la noción freiriana de “concientización” reclama una lectura marxista de la misma, de índole materialista y dialéctica.

Estaríamos ya entre los “hechos” que en términos marxistas, lukacsianos, han de ser expresados en su profundidad dialéctica e histórica. Hay que precisar, además, que para Freire se dan condicionamientos en el hombre, pero no determinaciones absolutas (Jackson, 2007: 203). También, se han comparado las pedagogías críticas de raigambre más o menos marxista, con la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (Widdersheim, 2013), resaltando cómo en ellas se destacan los elementos de poder presentes en la comunicación, así como todo lo procedente de un “mundo de la vida” originario y suelo de toda acción comunicativa, que, desde estos enfoques, estigmatizarían a la comunicación intersubjetiva con una serie de vacíos y exclusiones.

El educador *freireano* parte de la realidad en la que se encuentra el educando desde una gran empatía y capacidad de escucha. Esta es la clave de su método. Como el propio pedagogo de Recife dice: “Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentaremos la acción revolucionaria”. (Freire, 1992: 115). Esta realidad del oprimido que él destaca se hace patente mediante la *lectura* del mundo, lectura que se topa con las estructuras de dominación que lo constituyen como oprimido. En su práctica pedagógica, Freire se situó en la máxima negatividad posible, la del oprimido que busca su educación, que con su silencio apunta al escándalo de su mala-educación (de su educación como excluido) y, por supuesto, a la necesidad de su superación. En este sentido, el educando oprimido en el límite, para Freire, es sobre todo el adulto analfabeto y empobrecido, como precisamente indica Dussel (Dussel, 2002: 433).

Hay que resaltar que la aspiración de Freire es llegar a una mejora general a partir de la situación límite de los analfabetos. No debe concebirse como terapia individual psicologizante o como mero método alfabetizador

descontextualizado, como a veces se ha podido entender con cierto sesgo interesado, como bien hace notar Donald Macedo (2000). El brasileño persigue una visión más completa de la realidad y para él, toda aspiración a la liberación del oprimido lo es también, necesariamente, a la liberación de todos los hombres. Certeramente, lo afirma: “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre” (Freire, 1992: 52). Restauración de la intersubjetividad entre el solipsismo del sujeto moderno y la disolución posmoderna del pensamiento y el sentido.

Desembocamos, con Freire, en el diálogo como característica específicamente humana y humanizante (Liambas y Kaskaris, 2012) y en el texto que es el mundo releído y repronunciado en la práctica educativa. Un diálogo que resulta epistemológicamente imprescindible, que es una necesidad epistemológica, un requerimiento para conocer (Liambas y Kaskaris, 2012: 188-191).

Para Freire no hay liberación si no es *con* los demás y por eso se educa (para la libertad) con el *otro*, en el diálogo y la interacción. La educación liberadora prepara para el desarrollo de los sujetos que ha de ser necesariamente *en relación con* las demás personas (Fernández Nadal, 2011). Todo esto implica un concreto y consciente posicionamiento político en el educador, patente en los escritos de Freire, que manifiestan una particular parcialidad y clara toma de postura (Ferreira, 2003: 67). Aunque, de hecho, toda pedagogía es ineludiblemente “parcial”, como han resaltado, entre otros, la *pedagogía crítica* (Ayuste y otros, 1999: 53-60) o Iván Illich, con su uso de la noción de “currículum oculto” (Illich, 1974). El pensamiento y práctica educativos de Paulo Freire suponen un intento, desde una pedagogía sensible con el sufrimiento, de tomarse muy en serio la voz silenciada de los fracasados y de incorporar estos al presente como protagonistas de su propia educación y de la cultura, porque sin ellos, la

comprensión de la historia siempre resultará incompleta.

Si no es así, sin memoria ni reflexión, la pedagogía, como la sociedad que la alberga, se dejaría arrastrar a ciegas. Porque como afirma J. B. Metz (2007), la *pérdida de la memoria* supone la perpetuación del desconsuelo y del clamor sin respuesta, en un mundo abocado al eterno presente y, a lo sumo, a la experimentación lúdico-nietzscheana; la memoria concebida como “peligrosa rememoración” que contiene imbricadas razón e historia y que constituye el punto de partida de la filosofía. No se trata de una memoria conservadora, que pretenda restaurar el pasado asegurando el presente. Antes bien, la memoria busca ver de otro modo el presente y acabar con la historia hecha de desastres y ruinas.

El relato de los *perdedores* impugnaría en la escuela las concepciones tradicionales vinculadas al relato de los vencedores. Desde esta convicción se han desarrollado interesantes propuestas pedagógicas, como la del profesor Mèlich (Mèlichy Bárcena, 1999; Mèlich, 2004: 39-49). Y también, con un tono claramente benjaminiano, Vicente Ramos aboga por una rememoración de la herencia de sufrimiento del pasado, que actualice el afán utópico y haga pensar *otro* futuro (Ramos, 2001). Afirma Antonio Gómez Ramos, “Hay un pasado olvidado y reprimido, la lectura de cuya huella es precisamente la tarea del presente” (Gómez Ramos, 1999: 247). Se trata de incorporar a la pedagogía la herencia oscura de la humanidad, la de los silenciados y oprimidos, pero para que se active el afán liberador, más allá de las ingenuidades de la Ilustración. Los vencidos-oprimidos, como manifiestan las conocidas tesis sobre el concepto de historia de Benjamin (2008), siembran de dudas las explicaciones oficiales, de manera que estas se llenarían de grietas por donde se colarían las posibilidades no realizadas. Es en este sentido como cabe decir que las vidas absurdamente negadas de las personas de carne y hueso

asesinadas a lo largo de la historia nos aleccionan: cuestionando, en definitiva, nuestro homogéneo universo. El horror como fracaso del hombre, que convive con nosotros, banal, silencioso e impugnando las *optimistas* explicaciones convencionales, lo encontramos expresado en los débiles e inadaptados que no

encajan con la estructura del presente (Mate, 2006: 259). Por eso, es siempre el encuentro con ellos revelador. Como tan certeramente explica Freire, debemos dejarnos *educar* por los seres marginales (oprimidos) que nos muestran la verdad de ese horror y esa injusticia esenciales (Freire, 2002: 22-25).

Referencias bibliográficas

- Abensour, M. (2009). Utopía ¿Futuro y/o alteridad? *Daímon. Revista internacional de filosofía*, 46, 15-32. Recuperado de: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/96741/92931>
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Adorno, T. W. (2005). Dialéctica negativa. En T. W. Adorno, *Obra completa*, 6 (pp. 7-391). Madrid: Akal.
- Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento*, 21, 7-23. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.
- Au, W. (2007). Epistemology of the Opressed: The Dialectic of Paulo Freire's Theory of knowledge. *Journal for Critical education Policy Studies*, 5 (2), 175-196. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/61874273?accountid=14542>
- Ayuste, A., et al. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Benjamin, W. (2008). Sobre el concepto de historia. En W. Benjamin. *Obras. Libro I*, vol. 2 (pp. 303-318). Madrid: Abada.
- Buxarrais, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación*, 18, 201-227. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3218/3243>
- Calzeroni, L. (2013). L'influsso de Levinassulla filosofia dellaliberazione di Enrique Dussel. *Filosofia e Teologia*, 27 (1), 132-148.
- Ciccariello-Mahe, G. (2014). Decolonial Realism: Ethics, Politics and Dialectic in Fanon and Dussel. *Contemporary Political Theory*, 13 (1), 2-22. Recuperado de: <http://www.palgrave-journals.com/cpt/journal/v13/n1/index.html>
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Estrada, J. A. (2006) El nihilismo axiológico según Adorno y Horkheimer. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 62 (233), 245-271.
- Fernández Herrería, A. (2003). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Educación XXI*, 6, 107-127. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.6.0.354>
- Fernández Nadal, E. M. (2011). Sujeto, alteridad, diversidad. *Revista de Filosofía*, 68 (2), 7-29.
- Ferreira, M. J. (2003). O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 55-70. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie33a03.PDF>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gómez, M. V. (2009). Emmanuel Levinas & Paulo Freire: The Ethics of Responsibility for the Face-to-Face Interaction in the Virtual World. *International Journal of Instruction*, 2 (1), 27-58. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED524162>
- Gómez Ramos, A. (1999). Del pasado a la historia. *Endoxa: Series filosóficas*, 11, 227-252. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/endoxa.11.1999.4933>
- Jackson, S. (2007). Freire re-viewed. *Educational Theory*, 57 (2), 199-213. Recuperado de: <http://search.proquest.com/eric/docview/214138316/fulltextPDF/93914380275F4953PQ/4?accountid=14542>
- Key, R. (2009). El conocimiento académico, científico y crítico en el pensamiento educativo de Paulo Freire. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10 (1), 261-276. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175965>
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lewis, T. (2010). Messianic Pedagogy. *Educational Theory*, 60 (2), 231-248. Recuperado de: <http://search.proquest.com/eric/docview/366289158/fulltextPDF/74374F9E3BCE4FA3PQ/9?accountid=14542>
- Liambas, A., y Kaskaris, I. (2012). "Dialog" and "love" in the work of Paulo Freire. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), 185-196. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/1031152467?accountid=14542>
- Livov, G. (2005). El Marx teológico de Enrique Dussel. *Historia y política*, 13, 201-246. Recuperado de: <http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revistaselectronicas?IDR=9&IDN=642&IDA=26772>
- Macedo, D. (2000). Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación XXI*, 3, 53-61. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.3.1.404>
- Madorran, C. (2012). Filosofías para la liberación latinoamericana. *Bajo Palabra: revista de filosofía*, 7 Segunda Época, 505-514. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3941802>
- Mandotti, H. (2009). A filosofia da libertação como desmitologização da Modernidade. *Kinesis: revista de estudos dos Posgraduandos em filosofia*, 1 (2), 90-104. Recuperado de: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Artigo07.H.Mandotti.pdf>
- Mardones, J. M. (1998). *El discurso religioso de la modernidad. Habermas y la religión*. Barcelona: Anthropos.
- Mate, R. (1997). *Memoria de occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Barcelona: Anthropos.
- Mate, R. (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin 'sobre el concepto de historia'*. Madrid: Trotta.
- Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C., y Bárcena, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista española de pedagogía*, 214, 465-484. Recuperado de: <http://revistadepedagogia.org/20070607220/vol.-lvii-1999/n%C2%BA-214-septiembre-diciembre-1999/la-palabra-del-otro.-una-critica-del-principio-de-autonomia-en-educacion.html>
- Metz, J. B. (2007). *Memoria passionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*. Santander: Sal Terrae.
- Metz, J. B., y Wiesel, E. (1996). *Esperar a pesar de todo*. Madrid: Trotta.
- Mínguez, R., y Hernández, M. A. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14 (3), 191-210. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11357

- Miranda, T. (2009). E. Dussel: filosofía de la liberación y diálogo intercultural. *Dáimon, Revista de Filosofía*, 47, 107-122. Recuperado de: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/97521/93601>
- Muñoz Gaviria, D. A. (2014). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: Diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. *Perseitas*, 2 (2), 186-203. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4885578>
- Ortega, P, y Mínguez, R. (1999). The Role of Compassion in Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28 (1), 5-17. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/62397468?accountid=14542>
- Piola, M. E. (2011). La indignante indignidad como contenido de la ética en América Latina. *Diálogo filosófico*, 27, 3 (81), 447-468.
- Prieto, M. (2011). La relación educativa como ejercicio de distancia: una Mirada a la Experiencia Compasiva desde Rousseau. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*. IIª época, 6, 135-144. Recuperado de: http://www.redjif.org/bp/index.php?option=com_k2&view=item&id=171:la-relaci%C3%B3n-educativa-como-ejercicio-de-distancia-una-mirada-a-la-experiencia-compasiva-desde-rousseau&Itemid=179
- Ramos, V. (2001). ¿Cabe aún pensar el futuro? *Diálogo filosófico*, 50, 281-290.
- Retamal, C. (2007). Ernst Bloch y la esperanza utópica de la Modernidad. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 63 (237), 463-474.
- Salas, R. (2011). Intersubjetividad, otredad y reconocimiento en el pensar de Emmanuel Levinas y Maurice Merleau-Ponty. Diálogos fenomenológicos acerca del otro. *Revista de Filosofía*, 67 (1), 7-41. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4235009>
- Samour, H. (2006). El significado de la filosofía de la liberación hoy. *Diálogo filosófico*, 65, 233-252.
- Santos, M. (2008). *La educación como búsqueda. Filosofía y pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Todorov, T. (2004). *Frente al límite*. México D. F.: Siglo XXI.
- Widdersheim, M. M. (2013). Critical Communicative Pedagogy: Framing Critical Pedagogy with the Theory of Communicative Action. *Making Connections*, 1-3, 1-10.
- Zielinski, J. M. (2013). La ética de la liberación de Enrique Dussel como superación a la ética del discurso de Karl Otto Apel. *Stromata*, 69 (3-4), 247-286.

Abstract

Otherness and subject. Educating from a broken reality

INTRODUCTION. We specially intend to demonstrate the connection between the Ethics of liberation of Enrique Dussel and the liberating education of Paulo Freire. We try to show how both authors address the role of memory and of otherness. Thus, it is also deals with the conflict generated by a certain version of modernity that could promote the senselessness in Auschwitz over the emergence of new positive values. **METHOD.** We have done an extensive review in major databases (ERIC, Philosopher's Index, DIALNET, SSCI, SCOPUS) to outline some reasons and arguments for the thesis which is outlined in the introduction. The principal bibliographical references have been collected, have been ordered, have been interpreted and have been included in the final considerations of this work. We have addressed a thoughtful theoretical text that hopes to suggest the possibility of a new education and Modernity. **RESULTS.** A parallelism has been found in relation to the interaction and affinity between Dussel and Freire, in their analyzes and their responses. **DISCUSSION.** We hope to have suggested the rethinking of pedagogy

and Modernity, from these two authors and others. This is a necessary and crucial task, with important theoretical and practical implications.

Keywords: *Foundation of education, Educational theories, Educational philosophy, Ethics, Altruism, Popular education.*

Résumé

Alterité et sujet. L'Éducation d'après une réalité cassée

INTRODUCTION. On veut faire connaître la relation entre l'éthique de la libération d'Enrique Dussel, selon celle-ci est développée dans son œuvre *L'Éthique de la Libération*, et la conception d'éducation libératrice de Paulo Freire. On essaye de montrer la manière dans laquelle tous les deux traitent le rôle de la mémoire et l'altérité. D'ailleurs, on traite le conflit généré par une certaine vision de la modernité qui a pu aboutir les horreurs d'Auschwitz, au même temps que on met en œuvre l'apparition de nouveaux valeurs positifs. **MÉTHODE.** On a réalisé une vaste révision bibliographique dans les principales bases des données (ERIC, Philosopher's Index, DIALNET, SSCI, SCOPUS) pour appuyer avec des raisons et argumentations favorables notre hypothèse de travail. On a recueilli de bibliographie, elle a été ordonnée et interprétée. Des informations pertinentes ont été incluses dans des considérations finales de cette recherche. On a choisi un texte théorique réflexif qui nous permet de suggérer la possibilité d'une éducation d'après une nouvelle modernité. **RÉSULTATS.** On a éprouvé le parallélisme, interaction et affinité entre les analyses et les réponses de Dussel et de Freire. **DISCUSSION.** On ouvre une voie pour réfléchir à la fois sur la pédagogie et la modernité, ainsi que sur les auteurs référés et des autres qui ont des préoccupations similaires. Cette tâche est nécessaire et fondamentale, ainsi qu'elle présente d'importantes implications théoriques et pratiques.

Mots clés: *Fondements pédagogiques, Théories de l'éducation, Philosophie de l'éducation, Ethique, Altruisme, Education populaire.*

Perfil profesional del autor

Marcos Santos Gómez

Es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada, donde ejerce como investigador y docente. Su producción abarca diversos temas relacionados con la filosofía de la educación y la teoría de la educación, entre los que destacan los trabajos dedicados a la educación liberadora de Paulo Freire, así como los dedicados a otros importantes autores contemporáneos. Ha sido profesor visitante en tres estancias en la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" de El Salvador. Es autor del libro: Santos, M. *La educación como búsqueda. Filosofía y Pedagogía* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2008).

Correo electrónico de contacto: masantos@ugr.es

Dirección para la correspondencia: Marcos Santos Gómez, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada.

