



**El concepto de otredad a través de la filosofía de la liberación en Enrique Dussel y su  
relación con la pedagogía del oprimido**

Johan Sebastián Díaz Fuentes

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en filosofía y letras

Asesor

Jhon Edward Saldarriaga Flórez, Magíster en Lingüística

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Filosofía y Letras

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

El contenido de este documento no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad.

## **Dedicatoria**

En memoria de Enrique Domingo Dussel Ambrosini.

## **Agradecimientos**

A Dios, a mi familia, a la Comunidad Salesiana, a mis hermanos y a los docentes, quienes han contribuido para poder alcanzar este logro.

## Contenido

Resumen .....	7
Abstract.....	8
Introducción.....	9
1. Recorrido histórico- filosófico de la dialéctica .....	13
1.1. Dialéctica aristotélica.....	13
1.2. Dialéctica hegeliana.....	19
1.3. Mentalidad servil en Kojéve .....	31
1.4. A modo de síntesis del capítulo .....	36
2. La filosofía de la liberación como reivindicación del sentido del otro en Latinoamérica 38	
2.1. Hacia una superación del idealismo: materialismo dialéctico .....	38
2.1.1. La división del trabajo y el olvido de la ruralidad: Esbozo de centro-periferia desde la visión marxista .....	42
2.2. Origen del pensamiento de liberación latinoamericano.....	44
2.2.1. Un esbozo del problema: definición de lo Uno y lo Otro.....	44
2.2.2. Antecedentes de la filosofía dusseliana .....	48
2.2.3. La novedad del planteamiento dusseliano .....	54
2.3. A modo de síntesis del capítulo. ....	60
3. El método analéctico y su incidencia en la pedagogía como praxis ejecutiva de la liberación dusseliana.....	62
3.1. El método analéctico.....	62
3.2. La pedagógica de la liberación y la pedagogía crítica .....	66
3.2.1. El proyecto de liberación freiriano .....	67
3.3. Análisis de la educación en Colombia .....	75
3.3.1. La calidad educativa .....	77
3.4. Ejercicio de aplicación y reflexión sobre la praxis: fortalecimiento de las habilidades comunicativas en la I. E. R. Granjas Infantiles sede El Noral del municipio de Copacabana.....	79
3.4.1. Verificación del nivel de habilidades comunicativas .....	79
3.4.2. Ejecución de talleres prácticos .....	80

3.4.3. Evaluación .....	80
3.5. Elementos que contribuyen a la acción pedagógica emancipatoria.....	80
3.5.1. El fortalecimiento de habilidades comunicativas como medio para la transformación del sector rural.....	81
3.5.2. En torno a la practicidad de la filosofía de la liberación y lo expuesto en el proyecto de investigación.....	84
3.6. A modo de síntesis del capítulo .....	86
Conclusiones.....	87
Bibliografía.....	92
Anexos .....	97

## Resumen

La siguiente investigación presenta a la filosofía de la liberación para mostrar cómo esta favorece la resignificación del concepto de otredad en la realidad latinoamericana. Para ello, se realizó un rastreo documental e histórico acerca del concepto de dialéctica en la filosofía, luego, se abordaron los orígenes del movimiento de liberación en Latinoamérica con Dussel como su mayor representante y de él se desarrollaron los conceptos más relevantes para entender la manera en que sitúa su teoría de emancipación. Sin embargo, se evidenció una inconformidad respecto a los alcances del método para una liberación factible. Por tal motivo fue necesario acudir a la pedagogía crítica como complemento de la filosofía para demostrar que es posible una emancipación real en los grupos minoritarios. En ese orden de ideas, se empleó la sistematización de un proyecto de educación rural que pretendía el fortalecimiento de las habilidades comunicativas como soporte para corroborar la posibilidad de la transformación del concepto de otredad en América Latina.

*Palabras clave:* filosofía de la liberación, otredad, dialéctica, analéctica, pedagogía crítica, alteridad.

## **Abstract**

The following research introduces the philosophy of liberation to demonstrate how it facilitates the re-signification of the concept of otherness in the Latin American reality. To achieve this, a documentary and historical exploration was conducted on the concept of dialectics in philosophy. Subsequently, the origins of the liberation movement in Latin America were addressed, with Dussel as its primary representative, and the most relevant concepts were derived from him to understand how he positions his theory of emancipation. However, there was dissatisfaction regarding the scope of the method for feasible liberation. Therefore, it was necessary to turn to critical pedagogy as a complement to philosophy to prove that genuine emancipation is possible for minority groups. In line with this, the systematization of a rural education project was employed, aiming to strengthen communicative skills as a foundation to confirm the potential transformation of the concept of otherness in Latin America.

Keywords: philosophy of liberation, otherness, dialectic, analectic, critical pedagogy, alterity.

## Introducción

El presente trabajo de investigación pretende abordar desde la filosofía la cuestión por el Otro en la realidad latinoamericana. Por esta razón, la filosofía de la liberación propia de Latinoamérica será el centro de esta investigación. Sin embargo, la filosofía clásica con Aristóteles, la filosofía del siglo XIX con Hegel y, la filosofía contemporánea con Kojève y Levinas, cumplirán un papel importante en el desarrollo del tema; además, en el área de la pedagogía estará presente la obra de Freire. Los antecedentes de este estudio están basados en el acercamiento a textos académicos y artículos de revistas indexadas, a través de los cuales se ha podido constatar que la filosofía de la liberación ha sido tratada como un tema ético, pues, reconoce la opresión del pensamiento eurocéntrico sobre el Ser Latinoamericano; asimismo, como un tema político, porque propende por la emancipación de los oprimidos desde las relaciones sociales y de poder.

Por lo tanto, abordar la filosofía de la liberación será de suma importancia para la resignificación en la concepción del Otro, pues ésta contribuyó a un cambio radical en el modo en que se definía al ser humano desde la filosofía, ya que, para hacerlo se dependía de conceptos de las tradiciones eurocéntricas. Sin embargo, esta corriente filosófica quiso expresar el inconformismo con respecto a la imposición del pensamiento europeo luego de la colonización, la conquista y la manera en que dicho encuentro de culturas sometió el pensamiento de los países en vía de desarrollo, generando un sometimiento cultural y epistémico.

De esta dominación epistémica, parte la filosofía de la liberación para realizar una crítica a la racionalidad de la filosofía eurocéntrica que había puesto en el centro el modelo de hombre moderno desconociendo y suprimiendo toda alteridad metafísica, derivando en un problema de reconocimiento ontológico. En este sentido, dentro del pensamiento latinoamericano existen dos autores que han impactado en la idea de un reconocimiento ontológico, a saber; Emmanuel Levinas (que hace parte de la tradición europea, pero se fundamenta en el reconocimiento al Otro) y Enrique Dussel (Padre de la denominada Filosofía de la Liberación), puesto que, tanto Levinas como Dussel ponen en cuestión el Ser

alienado y lo reconcilian ontológicamente. Esto se debe gracias al método empleado por Dussel: *La analéctica*.

Este método surge en la filosofía de la liberación como el sentido positivo de la dialéctica, es decir, en contraposición a la visión dominado - dominador que se desarrolló desde autores como Hegel y Kojéve. Por tal motivo, dicho método ha sido crucial al tratar la reconciliación ontológica en Latinoamérica debido a que permite identificar en la exterioridad al Otro excluido y sacarlo de la totalidad del pensamiento eurocéntrico moderno. De igual modo, otros autores como Juan Carlos Scannone y Gustavo Gutiérrez han empleado este método para abordar el problema del Otro, y ven desde la utilización de éste, el después de la dominación, cuando al ser se le permite estar *siendo* con los otros. Por ello, emplea conceptos tales como la *alteridad* y la *exterioridad*.

En este orden de ideas, la filosofía de la liberación permite una resignificación del Otro, porque toma el concepto de *alteridad levinasiano* y lo articula a la realidad latinoamericana, caracterizada por la falta de reconocimiento e identificación a causa de las categorías y el pensamiento eurocéntrico. Con esto se plantea que, el ser ya no es una mera cuestión del Otro dentro de la totalidad, sino que se pregunta por el Otro desde la dimensión metafísica de *la alteridad*. Entendiendo esta última como “la noción de la existencia de un sujeto distinto a mí”<sup>1</sup>, en palabras de Dussel, *la alteridad* hace al hombre “capaz de abrirse al Otro”<sup>2</sup>. Es una actitud suprema que le permite al ser humano considerar la totalidad del propio ser, pues lo capacita a ir más allá y salir de sí mismo.

La alteridad se convierte en un proceso que hace salir de la *mismidad* para hacer consciente al Otro que está junto a mí fuera de mí en la exterioridad. Alteridad entendida como la aceptación de la presencia del desconocido y mediante el cual se ejercita la capacidad de darle un lugar dignificante. Así pues, se hace necesaria una liberación en Latinoamérica, porque sentirse libres, parte del deseo de amar y reconocer lo que se es en tanto latinoamericanos. Sin embargo, este reconocimiento no se puede dar si antes no hay una transformación en el pensamiento y en la percepción de la realidad, para analizar críticamente

---

<sup>1</sup> George González, “La Filosofía de la liberación de Enrique Dussel en para una Ética de la Liberación Latinoamericana”, *A parte rei* 49, (2007): 1-13.

<sup>2</sup> Enrique Dussel and Daniel E. Guillot, *Liberación Latinoamericana y Emanuel Levinas* (Buenos Aires: Editorial Bonum, 1975), 79-90.

lo que constituye el ser como nativos de este territorio. Por eso, es importante reconciliar ontológicamente la mirada del Otro. De esta manera, cualquier grupo que haga parte de la periferia europea, de los excluidos y/o menospreciados, puede sentir verdaderamente la liberación como un proceso de transformación social.

Con lo dicho anteriormente, es posible preguntarse para este trabajo ¿Cómo la filosofía de la liberación contribuye a la resignificación del concepto de Otredad en la realidad latinoamericana? Para ello, la realización de este trabajo pretende: *comprender cómo la filosofía de la liberación de Dussel resignifica el concepto de otredad, mediante la idea de la alteridad de Levinas, con la intención de dar cuenta de procesos de liberación en la realidad latinoamericana.* Esto se desarrollará a través de tres objetivos específicos.

El primero de ellos, busca *examinar desde la dialéctica el concepto de otredad y su carga histórica, para contextualizar el giro ontológico que da Dussel.* Este, será abarcado mediante el contenido del primer capítulo en el cual se abordarán las bases epistémicas que dieron desarrollo al método dialéctico desde la filosofía occidental en Europa, primero, a través de Aristóteles considerado uno de los pioneros en el ámbito de lógica quien sugiere un método seguro para la elaboración de argumentos plausibles, donde se empieza a ver a dicho método como un ejercicio léxico y discursivo. Seguidamente, se tomará a Hegel, quien desde su idealismo desarrolla la dialéctica desde una teoría del conocimiento y construcción histórica, lo cual da paso a la reflexión en torno a la manera de concebir la Otredad. De igual manera, aparece Kojève para profundizar en la crítica al modo en que la esclavitud (fruto de la reflexión hegeliana) se adapta a la realidad rural.

El segundo objetivo específico, aboga por *evidenciar cómo Dussel plantea la visión de liberación en el contexto latinoamericano, a partir de conceptos tales como totalidad, exterioridad, proximidad, mediación y alienación.* Este será desarrollado en el segundo capítulo, de la siguiente manera: primero, se abordará la continuación del camino que atraviesa la dialéctica, en donde aparece Marx con el materialismo dialéctico, como la superación del pensamiento Hegeliano, en tanto propone una historia basada en relaciones materiales (condiciones sociales que devienen en la conciencia de los individuos). El aporte de Marx y la crítica a la dialéctica hegeliana, serán fundamentales para la segunda parte de este capítulo, donde se analizarán las implicaciones del movimiento que aparece en

Latinoamérica durante el Siglo XX con el apellido de “liberación” en el terreno de lo académico/práctico (Filosofía de la liberación, Teología de la liberación, Psicología de la liberación, etc.). En este sentido, el recorrido histórico de la dialéctica dará paso para contextualizar la obra dusseliana y el método que él emplea, rescatando de ésta una nueva manera de analizar las realidades sociales, de buscar alternativas de solución y una forma de abordar el problema del Otro en Latinoamérica.

Por último, el tercer objetivo de este trabajo será *proponer a través del método analéctico y su incidencia en la pedagogía, cómo se pueden consolidar procesos de liberación prácticos*. Para ello, el tercer capítulo presenta un desglose de lo que es y no es la analéctica, luego, muestra la pedagógica latinoamericana como parte de la filosofía que empieza a cuestionar la liberación en tanto relacional, para llegar a profundizar en la pedagogía crítica de Freire y el impacto que esta tuvo para la liberación desde la realidad latinoamericana. Seguidamente, como forma de aplicación de dichos hallazgos se traerá a colación la sistematización de una experiencia acerca de un proyecto en habilidades comunicativas en la escuela rural, para demostrar que es posible favorecer un proceso de liberación desde el aula. Con lo cual, la pedagogía se convierte en complemento para la teoría dusseliana en la consolidación de procesos emancipatorios y con ello, contribuir a la resignificación del concepto de otredad en Latinoamérica.

Finalmente, es pertinente mencionar que para llevar a cabo esta monografía se realizará un rastreo documental como medio para analizar y comentar textos clásicos y contemporáneos acerca de la dialéctica, sus antecedentes y críticas, entonces, se hará necesario acudir a algunos artículos científicos mediante la búsqueda en bases de datos, revistas indexadas y repositorios de diferentes universidades nacionales e internacionales. Además, se acudirá a *textos dusselianos*, a algunas conferencias de este autor y a textos realizados por otros autores con respecto a la filosofía de la liberación, al método analéctico y la relación del método con la pedagogía. Con ello, se conseguirá tener una mirada global y objetiva acerca del concepto de *Otredad*, de la propuesta dusseliana y de la forma en la que a través de su método se pueda dar una propuesta para hacer práctica una emancipación en Latinoamérica.

## 1. Recorrido histórico- filosófico de la dialéctica

En este primer apartado se hará un rastreo histórico- filosófico de la dialéctica; en la medida que, este método empleado desde la antigüedad sirve como sustento para adentrarnos en el método empleado por Dussel en la filosofía de la liberación, el cual es definido como *analéctica*<sup>3</sup>. Por tal razón, se abordará en un primer momento a Aristóteles quien comprende la dialéctica de diferente modo a como la entendía Platón; en tanto que, Aristóteles le da más un sentido dialógico argumental, mediante el cual se puede llegar a conseguir argumentos plausibles en una discusión filosófica, trascendiendo la manera platónica de ver el método.

En un segundo momento, se abordará a uno de los pilares de la crítica Dusseliana: Hegel. De este autor se tomarán los elementos más importantes para comprender su idealismo por el que se plantea el método dialéctico tripartito (tesis, antítesis y síntesis). Además, en este autor, se realizará un acercamiento a las nociones del idealismo alemán, debido a que, él es un representante superlativo, trayendo el concepto de historia basada en el Espíritu (en sus diversas manifestaciones). Hegel, de cierta manera resignifica el concepto de dialéctica planteado por Aristóteles y la trae a un estudio de la realidad misma. Su abordaje se complementará con un autor que ha hecho mella en el pensamiento contemporáneo occidental en estudios hegelianos: Alexandre Kojève.

Este es un capítulo que busca las bases epistemológicas que devinieron en el método analéctico propuesto, muchos años después en el pensamiento contemporáneo y que, para el presente proyecto, cobra un valor sustancial.

### 1.1. Dialéctica aristotélica

La dialéctica en la antigua Grecia se refería al ejercicio del diálogo que posibilita la oposición de ideas y razones<sup>4</sup>; entonces, quiere decir que este ejercicio se da como la capacidad o habilidad de saber moverse mediante la palabra o el *logos*. En este sentido, Platón desarrolló la dialéctica desde el punto de vista dialógico, pues, sus tan conocidos escritos elaborados en

---

<sup>3</sup> Se tomará el camino que Dussel había recorrido en *Método para la filosofía de la liberación*.

<sup>4</sup> José Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía*, t. 1 (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1971), 444.

forma de diálogo manifiestan una manera particular de cuestionar, argumentar y dar respuesta a diferentes problemas. Sin embargo, la dialéctica en Aristóteles posee unas características específicas que la diferencian de la platónica. Por ello, se hace necesario acudir a varias de sus obras, en las cuales este término se relaciona con la lógica, especialmente en *Tópicos*, donde se hacen explícitas las características de este método, se describe el mismo y se aclara también que no es dialéctica. Además, en la *Metafísica* del mismo autor, se hayan otros elementos que ayudan a delimitar más este término.

En primer lugar, cuando se acude a Aristóteles en *Tópicos* se halla la dialéctica como un método mediante el cual, se pueda razonar frente a cualquier problema que se presente. Para ello, se parte de premisas plausibles, las cuales, si son bien sostenidas evitan la contradicción<sup>5</sup>. Es decir, a partir de lo que expone Aristóteles, la dialéctica se desarrolla como una herramienta segura para elaborar razonamientos de peso que permitan la construcción de un razonamiento más elaborado. Por tal razón, es pertinente definir: qué es un razonamiento, a lo cual, acude Aristóteles diciendo que es un discurso (*logos*), del que se crea otro discurso distinto a lo establecido<sup>6</sup>, es decir que es un ejercicio dialógico y argumentativo en el cual se busca construir un razonamiento más elaborado.

Entonces, el razonamiento se convierte en un momento de convergencia, debido a que, se pone en mesa de estudio lo ya planteado, y se abre la posibilidad de que cambie lo ya conocido; luego, se examina el nuevo planteamiento, y se analiza para ver si es realmente un discurso bien elaborado capaz de sobreponerse al discurso anteriormente planteado. Por tal motivo, es importante que ese nuevo discurso sea lo suficientemente bueno, y convincente, para que, pueda derrotar el planteamiento hasta el momento aprobado al ser aplaudido por la mayoría.

En este sentido, cabe aclarar que el razonamiento dialéctico se construye a partir de cosas plausibles y que se diferencia de la demostración, en tanto que, la segunda, parte de cosas primordiales y verdaderas<sup>7</sup>, lo que significa que no necesitan aprobación, sino que son válidas por sí mismas; mientras que, los razonamientos plausibles son los que: “*parecen bien*

---

<sup>5</sup> Aristóteles, *Tratados de lógica (Órganon)*, (Madrid: Editorial Gredos S.A., 2000:), 89.

<sup>6</sup> Aristóteles, *Tratados de lógica*, 90.

<sup>7</sup> Aristóteles, 90.

*a todos, a la mayoría y a los sabios, y entre esos últimos, a todos, a la mayoría, y a los más conocidos y reputados*”<sup>8</sup>; en otras palabras, los plausibles son aquellos razonamientos que por carecer de certeza están puestos para convencer a la audiencia.

En segundo lugar, existen otros tipos de razonamientos como los erísticos y los desviados, de los cuales, los primeros, aunque parecen plausibles realmente no lo son, porque parten de cosas que luego resultan no siéndolo<sup>9</sup>; y los segundos, que surgen de cuestiones específicas de un área del conocimiento y se limitan a esta, como por ejemplo, las cuestiones relacionadas con la geometría, que, de apariencia verdadera, al final no lo son, porque la información suministrada está “desviada” de lo que aparece en la realidad (líneas mal trazadas, semicírculos mal elaborados, etc.)<sup>10</sup>.

Ahora, se hace necesario reconocer cual es la funcionalidad de la dialéctica. Para ello, primero, se dice que sirve para ejercitarse, pues permite a través de la práctica del método adquirir experticia; segundo, para las conversaciones, debido a que propicia que se fortalezcan los argumentos y la capacidad para expresar las ideas; y, tercero, para los conocimientos de filosofía, pues contribuye a aclarar y diferenciar los razonamientos falsos de los razonamientos verdaderos<sup>11</sup>. En este sentido, la dialéctica es adecuada para examinar los principios de todas las cosas, por ende, “*abre camino a los principios de todos los métodos*”<sup>12</sup> lo que permite abrir el razonamiento a nuevos conocimientos.

Sin embargo, la dialéctica como método se posee solo en la medida en que se practique y se ponga en uso, al igual que lo hace el médico con su ciencia y el retórico con su saber<sup>13</sup>, pues la experticia se va adquiriendo con el tiempo y la práctica de los conocimientos; de lo contrario, si el que desea poseer la dialéctica no se instruye y la práctica, está condenado a fracasar, así como el médico que habiendo estudiado, se olvida como formular a un paciente, luego de que ha dejado de hacerlo por muchos años.

---

<sup>8</sup> Aristóteles, *Tratados de lógica*, 90.

<sup>9</sup> Aristóteles, 91.

<sup>10</sup> Aristóteles, 91.

<sup>11</sup> Aristóteles, 92.

<sup>12</sup> Aristóteles, 93.

<sup>13</sup> Aristóteles, 93.

A lo anterior, es importante agregar que Aristóteles criticaba fuertemente a los sofistas, especialmente porque ellos empleaban la palabra y los discursos de manera desleal al aprovecharse para hacer ver como plausibles cosas que no eran razonamientos lógicos, y por ende verdaderos. En concordancia con lo anterior, él afirmaba que ellos necesitaban parecer que hacían trabajo de sabios más que hacerlo verdaderamente<sup>14</sup>; además, criticaba de ellos que se lucraban dando su conocimiento cuando en realidad eran falsos.<sup>15</sup>

Así pues, se hace una clara diferencia de lo que es un dialéctico o un sofista, puesto que, dependiendo del tipo de argumento y forma en la que se expresan se consolida como un buscador de debates o un hombre de apariencia e impresión que busca lucrarse; debido a que, *“el que dirige su mirada a las cosas comunes con arreglo al objeto en cuestión es un dialéctico; el que hace esto de manera sólo aparente es un sofista”*<sup>16</sup>. Pues, no son los sofistas lo suficientemente hábiles para poner en cuestión los objetos sino que deben ellos alardear e impresionar para poder hacer plausibles sus argumentos.

Por consiguiente, para Aristóteles los problemas dialécticos son entendidos como consideraciones de cuestiones que tienden al bien y al placer, o a la verdad y el conocimiento<sup>17</sup>. Estos, formaban entre los participantes partes y contrapartes, bien sea entre la mayoría y los sabios, o entre los mismos grupos de sabios; lo que consolida diferencias y discusiones. También, de los problemas se puede decir que algunos son útiles entenderlos en sí mismos, es decir para desear o rechazar, y otros son útiles para entender otras consideraciones; pero hay otros problemas que no son útiles en ninguno de estos dos casos anteriores. Con esto, la dialéctica aparece como enfrentamiento de partes en el que predomina una pretensión de prestigio, puesto que, gana la disputa aquel discurso más elocuente y convincente para la audiencia que no siempre pretende una utilidad en sí misma, sino que en ocasiones es útil para apoyar cuestiones no directas.

En consecuencia, la dialéctica no aparece para dar respuesta, sino para entender las cuestiones y poder llegar a aprobarlas o desaprobarlas, y con esta toma de postura, llegar a

---

<sup>14</sup> Aristóteles, *Tratados de lógica*, 310-311.

<sup>15</sup> Aristóteles, 311.

<sup>16</sup> Aristóteles, 335.

<sup>17</sup> Aristóteles, 106.

conocer alguna otra cosa de estudio. Por ejemplo, cuando se pone en mesa de juicio la felicidad, no se está pretendiendo llegar a la premisa más plausible para responder a la cuestión en sí (es decir, no es solo para saber ¿qué es la felicidad?), sino que, se pretende crear el discurso más plausible para llegar a los elementos que constituyen la felicidad y de esta manera poder ser feliz. En este caso, la cuestión por la felicidad se convierte en la cuestión por los elementos de la felicidad, pues alcanzar los elementos que conforman la felicidad son la clave para poder ser feliz. Con esto, la dialéctica es un medio para alcanzar los valores fundamentales de las preguntas.

Ahora, existen dos tipos de argumentos dialécticos los cuales son: la comprobación y el razonamiento<sup>18</sup>. La comprobación se construye mediante un camino inductivo pues parte de lo particular para llegar a lo general, mientras que el razonamiento, se construye de manera deductiva, partiendo de lo general para llegar a lo particular. Por ejemplo, se formula un argumento dialéctico de comprobación cuando se dice que un eficaz conductor de bus es versado en ello, al igual que un conductor de carro por esa misma cualidad (haber estudiado acerca de la conducción de su medio de transporte), entonces, se puede inferir que, por demostración, todo aquel conductor de un medio de transporte será eficaz o no dependiendo del nivel de estudio que tenga de su medio de transporte, es decir dependiendo de si es versado en ese oficio.

Con lo anterior, se tiene que la comprobación es más convincente en la medida que permite con evidencias llegar a argumentos verificados. Sin embargo, el razonamiento es más efectivo frente a la comprobación, debido a que parte de lo ya conocido para encontrar las raíces de las cuestiones, lo que permite afrontar sin comprobar, pero con audacia, argumentos que son convincentes. Por ejemplo, decir que vivir bien es la felicidad, y agregar que el libertinaje es vivir bien, da como conclusión que el libertinaje es la felicidad. Esto último se muestra como un argumento convincente en la medida que lleva un hilo de sucesos que a los oídos del público puede resultar como un argumento plausible.

Por otra parte, en el capítulo IV del libro IV de la *Metafísica*, Aristóteles luego de consolidar el principio de la no contradicción afirma que es imposible demostrarlo todo<sup>19</sup>,

---

<sup>18</sup> Aristóteles, *Tratados de lógica*, 108.

<sup>19</sup> Aristóteles, *Obras filosóficas: Metafísica*, (México: W.M. Jackson, INC, 1973), 26.

incluso es innecesario, puesto que, eso significaría que: por el hecho de que todo tiene una causa, las demostraciones sean infinitas. Entonces, se acude a la dialéctica, ya que se convierte en un método para razonar y hacer plausibles los argumentos probables, aunque no sean probados.

En este sentido, la discusión aristotélica en la cual el hombre como “animal bípedo”, en tanto un objeto esencialmente no puede ser un no hombre, lleva a la conclusión de que: la única manera de que esencialmente el hombre pueda no ser un hombre, es que éste se defina a partir de sus accidentes; pero como son tantos e infinitos, no sería esto una discusión razonable, sino que, con ello se rompería toda sustancia y toda esencia<sup>20</sup>. Asimismo, el estagirita<sup>21</sup> critica fuertemente a los filósofos que se adhieren a la posición de Anaxágoras y de Protágoras, al decir que la “opinión de estos hombres no merece verdaderamente serio examen”<sup>22</sup>, puesto que, no dicen que las cosas son así y que no son así; sino que, dicen que: las cosas son así y, no son así al mismo tiempo<sup>23</sup>. Sin embargo, esto es naturalmente imposible pues una flor, no puede no ser esa flor.

De igual manera, admite que si ellos (los que están en la posición de Anaxágoras y Protágoras) no tuviesen el principio de la no contradicción sería muy probable que no diferenciaran entre lo que es un barranco, y lo que no lo es; en otras palabras les está diciendo tardos de entendimiento, puesto que, si existiese y no existiese el barranco sería verdadero, por lo cual, andar en línea recta a pesar de la existencia real del barranco sería prácticamente caminar hacia la muerte, pensamiento que no es lógicamente aceptable debido a que, el sentido de supervivencia natural no admitiría una acción como esta. Con lo anterior, cobra sentido la dialéctica en tanto medio para afirmar o negar una cosa. Es decir, un objeto puede ser, o puede no ser, pero no las dos cosas al mismo tiempo. Con esto, se da paso a la posibilidad de la semejanza o de que una cosa se aproxime más a otra cosa sin dejar de ser esa otra cosa, de ese modo, se descarta esa horrible doctrina en la cual no se tiene un objeto determinado<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> Aristóteles, *Metafísica*, 29.

<sup>21</sup> Gentilicio de quien nace en Estagira

<sup>22</sup> Aristóteles, *Metafísica*, 33.

<sup>23</sup> Aristóteles, 33.

<sup>24</sup> Aristóteles, 35.

Por consiguiente, se puede afirmar que la dialéctica para Aristóteles es una construcción de argumento y razonamiento que tiene como objetivo crear una evolución, ya sea otro argumento o una idea más elaborada. Tal construcción, más allá de lo retórico y de lo meramente léxico que puede llegar a ser, la dialéctica se convierte en un término esencialmente relacional, que une a través de la palabra, dos mundos, dos partes, dos situaciones, dos versiones y dos mentes; y esto a su vez repercute en una evolución en la medida que, permite sacar nuevas ideas y nuevos argumentos para convencer a los oyentes, pero a la vez para manifestar una mejoría en la forma de concebir ciertas cosas, conceptos o situaciones. Entonces, la dialéctica se articula como un movimiento de partes que tienden hacia la mejoría, puesto que, a través de este ejercicio argumentativo las cuestiones humanas se van resolviendo en ese movimiento discursivo que tiene como fin el bien común.

## 1.2. Dialéctica hegeliana

Al hablar de dialéctica en Hegel, es menester referir a sus obras *la fenomenología del espíritu*, y *lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. En estas, el alemán plantea una ontología y una gnoseología, es decir, realiza un estudio acerca de las entidades que componen el universo y, además, desarrolla la cuestión acerca de cómo se llega a conocer algo<sup>25</sup>. Sin embargo, para abordar este tema se debe desarrollar un concepto que es sumamente importante para entender su pensamiento. Este concepto es el *Espíritu*, o también conocido como *Geist*.

Ahora bien, el *espíritu* se puede clasificar dentro de sí en varios tipos de espíritus, a saber, espíritu universal o espíritu absoluto que es la manifestación general de la historia y de las relaciones humanas que acontecen en ella<sup>26</sup>. Por una parte, dentro de este espíritu universal se desarrolla el espíritu objetivo, que se manifiesta como la forma en la cual se puede agrupar un pueblo concreto, debido a que se identifica y/o comparte una manera particular de pensar como lo es la religión o una identidad cultural<sup>27</sup>; aquí cabe hablar de los

---

<sup>25</sup> Roxana Kreimer, "La dialéctica de Hegel," Buenos Aires, Argentina, Video de YouTube, 25:08, [https://www.youtube.com/watch?v=q3gdK32Pv7I&feature=youtu.be&ab\\_channel=RoxanaKreimer](https://www.youtube.com/watch?v=q3gdK32Pv7I&feature=youtu.be&ab_channel=RoxanaKreimer).

<sup>26</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, (México: Fondo de cultura económica, 1971), 259-260.

<sup>27</sup> Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, 261.

cristianos, los musulmanes, el pueblo judío, los colombianos, los rusos, en tanto grupo que comparte elementos identitarios con varias personas. Estas, son entonces formas del espíritu objetivo.

Por otra parte, está también el espíritu subjetivo o singular<sup>28</sup>, que se sitúa en un nivel más bajo de apreciación de las dinámicas históricas, especialmente al ser planteado entre los sujetos, tales como el padre y la madre, el hijo y la hija y los hermanos. En esta forma de manifestarse el espíritu, existen unas características concretas que delimitan la conciencia de cada individuo, así como su historia personal, los lugares en los que ha estado, su personalidad, las cualidades físicas, etc. De esta manera, se consolida la explicación hegeliana del espíritu histórico, destacando de dicho movimiento que agrupa a individuos desde diferentes ámbitos, ya sea, espíritu universal, espíritu objetivo y espíritu subjetivo para dialogar y construir la historia misma.

Así se va consolidando esa nueva forma de dialéctica que entiende Hegel, ya no como un mero ejercicio de la palabra, sino incluso dentro de las confrontaciones que se consolidan entre las formas objetivas y subjetivas del espíritu, a través de guerras entre espíritus objetivos<sup>29</sup>, de los acuerdos entre las partes o de las revoluciones, que tienen como resultado la evolución de los procesos históricos. Es decir, que el espíritu es una forma de participación en la cual convergen un grupo de personas; esa convergencia se convierte en un desgarramiento entre las diferentes formas de ver el mundo (lo del más acá y lo del más allá), pero que finalmente consolidarán la autoconciencia real del espíritu absoluto.<sup>30</sup>

En consecuencia, por ser una construcción comunitaria se convierte en una construcción histórica. Pero ese mismo espíritu en cualquiera de sus niveles parece tener contradicciones, es decir, a lo largo de la historia parece estar en discusión, y confrontación entre sí, que se evidencia por ejemplo en los enfrentamientos que se han desarrollado entre blancos y negros, latifundio y labrador, esclavo y amo, patricio y plebeyo, obrero y capitalista, entre otros. Mostrado también entre pueblos, por ejemplo: los rusos y los gringos, los palestinos y los israelíes. Todas estas han sido confrontaciones históricas evidenciadas en

---

<sup>28</sup> Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, 265- 269.

<sup>29</sup> Hegel, 267.

<sup>30</sup> Hegel, 261.

la historia misma, sin embargo, la confrontación de las diferencias conlleva el proceso de desarrollo social hacia un perfeccionamiento que se traduce en una garantía de derechos humanos.

Entonces, se puede agregar con Hegel que: el espíritu es el objeto más concreto que además resume los diversos aspectos de la existencia<sup>31</sup>, debido a que en sí mismo convergen todos los sucesos históricos que aspiran a la superación de sí mismo; así lo muestra: “el espíritu tiene que progresar hasta la conciencia de lo que es de un modo inmediato, tiene que superar la bella vida ética y alcanzar, a través de una serie de figuras, el saber de sí mismo”<sup>32</sup>

En este sentido, aunque en la historia ha habido conflicto, estos mismos han sido necesarios para que se resignifique la dignidad de los diferentes grupos y se mejore la calidad de vida en la sociedad. Por lo cual, se puede decir que el espíritu ha sabido superarse. Ahora, esa superación histórica del espíritu, que este realiza gracias a la actividad humana sobre sí, es el que constituye la esencia del espíritu, es decir, que es libre, pues no está determinado por leyes particulares, además, es dinámico en tanto que permite que los espíritus objetivos y subjetivos realicen sus movimientos, y porque, este se construye a sí mismo y está presente en todo.

En concordancia con lo anterior, se analizará a continuación cuales son las características del espíritu y como se consolida para este autor. El espíritu, según Hegel, no es una cosa abstracta, ni una abstracción de la naturaleza del ser humano, sino que es algo enteramente individual, activo y totalmente vivo, es decir, que este es una conciencia y a la misma vez es su objeto<sup>33</sup>. Con lo anterior, está afirmando que el espíritu no es creación, sino que está inmerso en la misma creación como algo individual que posee autonomía y capacidad para autopersuadirse y ser al mismo tiempo sujeto y objeto de su conocimiento; lo cual indica que, el Espíritu por su capacidad cognoscitiva lo contiene todo y lo trasciende todo, en otras palabras, es omnipresente.

---

<sup>31</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía universal*, (Madrid: Editorial Tecnos, 2005). 101.

<sup>32</sup> Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, 261.

<sup>33</sup> Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía universal*, 121.

Adicionalmente, él mismo afirma que: “El espíritu es, pues, pensante; y es el pensamiento de algo que es, y el pensamiento de qué es y de cómo es. El espíritu sabe: pero saber es tener conciencia de un objeto racional”<sup>34</sup>, lo que da entender que el espíritu posee una capacidad racional, que proviene de su capacidad para pensar y lo hace apto para saber y para entenderse a sí mismo y auto aprehenderse. En este sentido, el espíritu es capaz de preguntarse por su esencia y su naturaleza, puesto que, en el ejercicio de autoconciencia es necesario entender y preguntarse por el objeto, es decir, entenderse y preguntarse por sí mismo, en tanto objeto.

Por una parte, Hegel también le pone límites al Espíritu diciendo que este “solo tiene conciencia para cuanto es conciencia de sí mismo”<sup>35</sup> pues, solo en la medida en que este (el espíritu) se piensa a sí mismo y se construye como un razonamiento, puede disfrutar de la capacidad para concebir en su mente otros objetos y pensarlos. Por otra parte, el hecho de ser contenido él mismo de su saber, es decir, al ser el objeto que es conocido, está indicando que por la representación que se hace de sí mismo y de su naturaleza, posee también la capacidad de ser libre, puesto que, este no encuentra su propio contenido, sino que es su propio contenido, su propio objeto<sup>36</sup>.

De igual forma, el espíritu al ser de sustancia inmaterial es libre<sup>37</sup>, incluso su libertad es la propiedad sin la cual no pueden existir las otras propiedades, además, las otras propiedades tienden a buscar dicha libertad y a conseguirla. Así mismo, este no busca la unidad, sino que la encuentra en sí mismo, en su centro, al contrario de la materia que tiende hacia el centro que no es ella misma; entonces, en el espíritu está la libertad, puesto que, él reside en sí mismo y no depende de ninguna otra cosa fuera de sí, contrario a la materia que depende de la sustancia<sup>38</sup>.

Sin embargo, aunque el espíritu es libre, este no lo sería del todo, si no se conociera como tal, pues, el espíritu es libre en tanto se sabe libre, debido a que, si no lo supiera estaría condenado a ser un esclavo al creer que depende de otro, sin embargo, como él lo sabe y es

---

<sup>34</sup> Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía universal*, 121.

<sup>35</sup> Hegel, 121.

<sup>36</sup> Hegel, 121.

<sup>37</sup> Hegel, 121.

<sup>38</sup> Hegel, 122.

consciente de eso, es capaz de conocerse y reconocerse libre, entonces, se reafirma en su condición de libertad e independencia<sup>39</sup>. Por otra parte, aunque el espíritu es acabado, no es inmóvil, pues por su misma esencia posee la capacidad de estar en dinamismo negando todo aquello que pretende quitar su libertad<sup>40</sup>; y su dinamismo consiste en un movimiento histórico desarrollado en la humanidad.

Llegados a este punto, cabe preguntarse por el ser humano y cómo se relaciona con el espíritu. Pues bien, para Hegel el espíritu puede presentarse en forma de individuo humano con la particular característica de sentir, es decir, que para Hegel hay una manifestación individual del espíritu universal descrito anteriormente; gracias a este sentir, el hombre como ser consciente posee la capacidad para contraponer una determinación en la cual está circunscrito, esto conlleva a diferenciar en sí una parte de sentimiento a favor de tal determinación, y otra parte en contra de ello, es decir la negativa<sup>41</sup>.

En este sentido, se comienza a ver una confrontación de partes. Así lo describe el mismo Hegel:

Yo trato de separar de mí esa determinación y acabo contraponiéndome a mí mismo. Así, mis sentimientos se convierten en un mundo exterior y otro interior. A la vez surge una peculiar manera de mi determinación, a saber, que me siento defectuoso, negativo y encuentro en mí una contradicción, que amenaza deshacerme<sup>42</sup>.

Así las cosas, existe una dinámica interna que lo afirma en su condición de ser humano y de ser natural, esta lo impulsa a moverse en dos direcciones, esto es, hacia una afirmación de su ser, o hacia una negación, lo que precisamente, para su supervivencia lo obliga a autoafirmarse en su ser existente. En consecuencia, gracias a su decisión de elegirse, se afirma un impulso hacia las cosas que lo conservan, tales cosas no son él mismo. Por tal razón, dejaría de ser considerado con la misma capacidad del espíritu, en la medida en que, el espíritu tiende hacia sí mismo. Sin embargo, el ser humano sabe de sí mismo y eso le diferencia de la conciencia del animal (que también es un ser natural), porque el animal no

---

<sup>39</sup> Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía universal*, 122.

<sup>40</sup> Hegel, 122.

<sup>41</sup> Hegel, 123.

<sup>42</sup> Hegel, 123.

tiene autoconciencia, en cambio el ser humano sí, aunque exista en él ese impulso por ir hacia otras cosas<sup>43</sup>.

En consecuencia, es propicio decir que el ser humano gracias a su pensamiento y a la conciencia de sí, posee la facultad de inhibir el movimiento externo que lo determina hacia ciertas acciones, con lo cual se admite que el ser humano en tanto ser pensante rompe la naturaleza en la cual este tiende hacia las cosas de manera impulsiva, puesto que su independencia es tal, debido a que, sabe lo que le determina<sup>44</sup>, es decir que el hombre no satisface sus impulsos movido por sus tendencias, sino movido por la conciencia de sí, y de lo que le hace bien, por ende, prefiere reprimir ciertas conductas para actuar según lo universal.

Ahora, se propone que el espíritu en la historia universal no es abordado por Hegel como un individuo particular, sino como un individuo de naturaleza universal determinada a través de los pueblos<sup>45</sup>, puesto que, a través de los pueblos se manifiesta el espíritu y mediante su representación se va construyendo la historia misma. En este sentido, vale mencionar la importancia que los pueblos significan para el espíritu hegeliano, al decir que: “los pueblos son el concepto que el espíritu tiene de sí mismo”<sup>46</sup>, y debido a que la autoconciencia de sí le da la facultad para entenderse, entonces, aunque los pueblos no sean conscientes en su totalidad de ese proceso histórico, el espíritu va consolidado su ser como universal, puesto que abarca la naturaleza misma de los pueblos. Además, este ejercicio anterior transcurre gracias a la conciencia del espíritu y a su libertad, pues sin esta última sería limitada su acción en la historia misma.

En concordancia con lo anterior, cabe preguntar ¿Cómo se ha llevado a cabo la evolución de la conciencia del espíritu absoluto permitiendo la evolución de la historia misma? Para ello, hay que resaltar que este proceso evolutivo se ha desarrollado a través de unas *fases* descritas por el mismo Hegel. Tales etapas se confrontan entre sí y se muestran en forma de triada (acá se aplica el método dialéctico como una herramienta de la lógica para

---

<sup>43</sup> Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía universal*, 124.

<sup>44</sup> Hegel, 124.

<sup>45</sup> Hegel, 125- 126

<sup>46</sup> Hegel, 126

describir la realidad y el origen de la historia), estas fases son: 1. afirmación, 2. negación y 3. conclusión después de la confrontación<sup>47</sup>. También, estas etapas son descritas como una determinación que luego es confrontada con una anulación y finalmente aparece una nueva determinación más rica y concreta.

En este sentido, en el capítulo IV de la *fenomenología del espíritu* aparece la alegoría del amo y el esclavo, que ayuda a entender la dialéctica como ese movimiento entre conciencias, en donde primero hay una afirmación de conciencias que se encuentran (hasta el momento, lo sustancial es que se han dado cuenta que existe otra conciencia diferente de sí, esta es la primera parte propuesta como afirmación); seguidamente, aparece la necesidad de poseer el reconocimiento del otro y automáticamente se formaliza la negación de una de las conciencias enfrentadas, lo cual produce el establecimiento de una conciencia señorial y una servil, al tiempo que se establece la dominación de la señorial respecto a la conciencia servil (segunda parte: negación); finalmente, se presenta una evolución de la confrontación, que es lo mismo, se muestra una negación de la negación, en el cual, se hace al esclavo libre, en tanto, hacedor de la cultura y por ende, un ser autónomo y consciente de su quehacer dentro del entorno social (tercera parte: de conclusión). Este proceso, consolida una emancipación con respecto al sometimiento que la conciencia del amo había ejercido sobre la conciencia servil<sup>48</sup>.

Llegados a este punto, la *conciencia* y la *autoconciencia* presentan una importancia relevante, puesto que, a partir de lo anterior, son elementos sustanciales para entender ese juego dialéctico que se planteó en la imagen del amo y el esclavo. Para esto, es propicio decir que, la *conciencia* es para Hegel un estado más elevado que la *certeza sensible* y la *percepción*, en la medida que, la *certeza sensible* enseña solamente que una cosa es, pero no muestra lo que es, por tanto, su verdad consiste en ser<sup>49</sup>; sin embargo, la inmediatez de la *certeza sensible*, no se determina como verdad por ser universal y debido a que para expresarla como una certeza dejaría de ser universal. Entonces, se hace presente la *percepción*, que a diferencia de la *certeza sensible* capta como universal lo que para ella es

---

<sup>47</sup> Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía universal*, 225.

<sup>48</sup> Hegel, *Fenomenología del espíritu*, 115-121.

<sup>49</sup> Hegel, 63.

lo que es, sin necesidad de describirlo, y de esta manera admite dentro de su esencia la negación, la diferencia y la multiplicidad<sup>50</sup>.

En cambio, la *conciencia* es la capacidad que se tiene de recibir la información que se adquiere a través de la *certeza sensible*, y en la cual se concibe al yo como puro yo, y al yo como puro este, y además, se concibe al objeto como puro esto<sup>51</sup>; por ende, da a entender que la conciencia sirve para concebir el yo desde la visión de objeto y de sujeto, y también, para concebir lo otro como esto, por lo tanto, permite adquirir el conocimiento universal. Además, la *conciencia* frente a la cosa, como una *conciencia percipiente* sirve para captar el objeto y desarrollarse en mera aprehensión para alcanzar el conocimiento de lo verdadero<sup>52</sup>, que no limita a una certeza inmediata, mas, le abre a una experiencia de interacción con lo universal desde el mismo ser.

Sin embargo, para la *conciencia* también es necesario determinar mediante la negación, debido a que esta le ayuda a llegar a la verdad universal, pues, se argumenta que algo (una cosa) no puede ser, y no ser al mismo tiempo, entonces, se llega a la conclusión de que, al tener dicha certeza, mediante la negación como soporte, se puede llegar a un conocimiento verídico<sup>53</sup>. Así, por ejemplo, se determina que: una mujer sea esa mujer por el hecho de que ella no es otra mujer, por ende, la verdad universal diría con certeza que esa mujer es ella y no otra persona.

Ahora, la *autoconciencia* es entendida como “la reflexión, que desde el ser del mundo sensible y percibido, es esencialmente el retorno desde el ser otro”<sup>54</sup>, entonces, la conciencia respecto al poder percibir al otro o un objeto ajeno a sí misma, es superada por el movimiento en el cual, la conciencia se piensa y se concibe a sí misma. Esto conlleva a desarrollar que la autoconciencia no es más que la superación de la contraposición en donde se concebía a la conciencia solo para el otro, pasando a ser un ejercicio de igualdad de sí misma, respecto a

---

<sup>50</sup> Hegel, *Fenomenología del espíritu*, 71.

<sup>51</sup> Hegel, 63.

<sup>52</sup> Hegel, 74.

<sup>53</sup> Hegel, 65.

<sup>54</sup> Hegel, 108.

sí misma<sup>55</sup>. En otras palabras, la autoconciencia permite pensarse a sí mismo y al mismo tiempo por la negación de lo otro, determinar el propio ser y el ser del otro.

En este sentido, es posible afirmar que la *autoconciencia* que parte de sí misma, señala automáticamente en la concepción de otro objeto, la negativa de este con respecto a la propia concepción; incluso se habla de un desdoblamiento que delimita la sustancia del ser y del otro objeto, y dicho desdoblamiento manifiesta una diferencia sustancial y es que el ser no es ya la abstracción de la universalidad, sino que, es un ser entendido como simple sustancia fluida por el movimiento en sí mismo, por lo tanto, no hay unidad ni dependencia, sino que cada una favorece su autodeterminación, y se crea de esta manera un subsistencia individual<sup>56</sup>.

Pero, dicha independencia y subsistencia individual solo puede ser afirmada por otra autoconciencia debido a que en la otra autoconciencia puede alcanzar la satisfacción de su deseo<sup>57</sup>. Esto la conduce finalmente a la necesidad de buscar un reconocimiento. En palabras de Kojève, aludiendo a Hegel, se dice que: “El Hombre desde el comienzo busca la *Anerkennung*, el Reconocimiento. No se contenta con atribuirse a sí mismo un valor. Quiere que ese valor particular, suya, sea reconocido por todos, universalmente”<sup>58</sup>. Entonces, la *autoconciencia* necesita ser reconocida, y con esta necesidad nace arbitrariamente el deseo de sobreponerse al otro y a lo Otro. Por esta razón, Hegel manifiesta mediante la dialéctica del amo y el esclavo, la dinámica de las conciencias deseantes y la lucha que ocurre por la obtención del reconocimiento.

En este punto, se ve prudente abordar *el temor*, debido a que este consolida un elemento importante. Puesto que, el miedo a morir en una de las dos conciencias, la hace vulnerable para ser sometida, por otra parte, la otra conciencia tiene un deseo más grande de ser reconocido que su miedo a morir y es la figura que la posiciona como un dominador<sup>59</sup>, es decir como un amo. Pero al mismo tiempo, la conciencia en la cual el miedo a morir era más

---

<sup>55</sup> Hegel, *Fenomenología del espíritu*, 108.

<sup>56</sup> Hegel, 109.

<sup>57</sup> Hegel, 112.

<sup>58</sup> Alexandre Kojève, *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel* (Buenos Aires: La Pléyade, 1982), 135.

<sup>59</sup> Hegel, *Fenomenología del espíritu*, 119.

grande convierte a su oponente en el amo lo que produce la autoafirmación de su ser como esclavo sometido.

Así las cosas, estas dos figuras (amo y esclavo) constituyen para Hegel el inicio de la historia humana, pues es a partir de la relación que ocurre entre estas dos conciencia, como se representa la descripción de las relaciones humanas, debido a que en todos los ámbitos de la vida social parece que existen estos dos roles en los cuales se conjuga un dialéctica de la opresión, hallada desde la misma limitación de las conciencias *el temor* y la habilidad para imponer unos ideales y/o pensamientos a la conciencia del otro.

Sin embargo, Hegel sigue desarrollando su planteamiento y esta vez manifiesta un cambio de roles que se da instantáneamente luego de haberse afirmado los roles en su primera vez. Debido a que el amo se da cuenta que el reconocimiento del esclavo lo hace ser dependiente de la conciencia del servil para poderse afirmar a sí mismo, con lo cual, su autonomía es reducida y puesta en riesgo<sup>60</sup>, por lo tanto, esa dependencia lo consolida como otro esclavo al ser reconocido por alguien en quien el deseo a morir es tan grande como para preferir ser un esclavo, entonces, automáticamente la conciencia del esclavo pasa a ser la conciencia de un amo al quitarle la autonomía al anterior amo en quien su deseo de reconocimiento fue más grande al principio.

Así las cosas, la insatisfacción del amo respecto a su autonomía, lo mueven a gobernar al siervo, por tal motivo, lo pone a trabajar y a relacionarse con lo otro (los objetos). Sin embargo, el trabajo del esclavo lo convierte en un ser activo capaz de transformar los objetos (de cierta manera lo capacita para gobernar también); entonces, el siervo termina superando el sometimiento de la conciencia señorial, en la medida, que gobierna los objetos que le rodean<sup>61</sup>. Simultáneamente, esto posiciona como un pasivo al amo, quien no se ha interesado en relacionarse con lo otro (los objetos), permitiendo que el esclavo construya en su labor cotidiana la cultura, consolidándose, como autor de la historia misma.

En este sentido, la autonomía que resultó del trabajo realizado por el esclavo le hace mayor que el amo, en tanto, que se relaciona directamente con la realidad, por ello, su trabajo le devuelve la libertad, y él ya no tiene miedo, pues se sabe independiente del señor, aunque

---

<sup>60</sup> Hegel, *Fenomenología del espíritu*, 119.

<sup>61</sup> Hegel, 118.

este sea sometido a hacer un trabajo concreto. Entonces, el trabajo resulta siendo un ejercicio formativo que además le ayuda al esclavo a hacer consciente su libertad y por ende se hace más humano<sup>62</sup>. En otras palabras, la conciencia del esclavo que en algún momento había sido sometida, vuelve a la vida porque vuelve hacia sí misma, retorna a sí, a través de la relación con lo otro que es transformado mediante sus manos en su labor y con el sudor de su frente.

En consecuencia, el entendimiento acerca del proceso de construcción histórico solo ha sido posible en la medida en que, se entiende la dinámica de las conciencias deseantes, puesto que, la historia se construye cuando se enfrenta la autoconciencia del espíritu en cualquiera de sus niveles: subjetivo (entre los individuos), objetivo (entre los pueblos) y universal (abarcando la totalidad de las poblaciones humanas). Así las cosas, tanto la conciencia deseante como la conciencia deseada, están transversalmente presentes en la historia de los pueblos, puesto que, si la necesidad de ser reconocido es una característica propia de la condición humana, y además, el ser humano ha experimentado esa relación y confrontación de partes dialécticamente, entonces, se puede decir que a partir del momento en el que los individuos empiezan a agruparse, empieza a construirse la historia y con ella una característica importante de las relaciones humanas: la cultura.

Así las cosas, el espíritu que está inmerso en la historia de la humanidad constituye también la esencia de las construcciones sociales en las cuales las relaciones humanas se ven intervenidas gracias a una fuerza invisible (del espíritu) que tiende hacia el bien. En otras palabras, para Hegel la dialéctica es entendida como movimiento histórico lo que corresponde a un proceso de construcción que se ha ido realizando y seguirá haciéndolo a medida que se va desarrollando la historia universal. Esto da a entender que la dialéctica ya no es el arte de discutir, sino que es la realidad misma, Entonces la dialéctica sigue teniendo un sentido relacional con respecto a lo propuesto por Aristóteles en la medida que, es el modo mismo en que se ha desarrollado la lucha y la superación de la historia universal, pero ya no desde un hecho argumentativo o de razonamiento sino desde un ejercicio de afirmación, negación y conclusión, dicho por él mismo: “El comienzo del nuevo espíritu es el producto

---

<sup>62</sup> Hegel, *Fenomenología del espíritu*, 120.

de una larga transformación de múltiples y variadas formas de cultura, la recompensa de un camino muy sinuoso y de esfuerzos y desvelos no menos arduos y diversos.”<sup>63</sup>

Esfuerzos en los cuales han salido unos victoriosos y otros derrotados, aunque siempre ha ganado la historia y la humanidad en tanto que los resultados redundan en humanización y progreso. Por este motivo se puede agregar que “la historia universal se desarrolla en el plano del espíritu”<sup>64</sup>, pues esta, interviene directamente en todo lo relacionado a las etapas de la evolución en la cual el espíritu está situado como totalidad que abarca la realidad completamente, es decir, el espíritu es en sí la parte natural, lo físico y el mismo ejercicio de la razón. Sin embargo, es importante diferenciar que el espíritu no es el mundo, aunque sí lo abarca pues el mundo se limita a lo físico, en cambio el espíritu ejecuta una absolutización<sup>65</sup> de lo material y lo inmaterial en donde la razón como medio para contener el mismo espíritu se sitúa como la esencia de este mismo.

Por otro lado, el devenir se constituye en un elemento importante para Hegel puesto que, a partir de lo dicho por Heráclito, la historia misma se va construyendo y está ligada al devenir en tanto que no termina, sino que continúa y se elabora mediante la intervención humana, mediante la relación que se crea en la realidad, mediante el conflicto entre pares, por tal razón, es posible afirmar una de las cualidades del espíritu como lo es la libertad, mediante la cual se afirma el hecho de que el espíritu actúa como dinámica histórica en permanente maleabilidad y transformación.

Lo anterior, se ha podido percibir en las denuncias de aquellos grupos de personas, especialmente mujeres que, en el transcurso de una serie de denuncia en contra de la dignidad de la mujer, se han movilizado manifestando su inconformidad con respecto a la igualdad de derechos, lo que permitió alcanzar para la mujer, después de años de agresiones y de páginas de desigualdad escritas en la historia de la liberación femenina, conseguir la dignificación de su papel dentro de la sociedad. Este suceso histórico que se desarrolló durante el siglo XIX ha permitido la superación de la falta de reconocimiento que la mujer había tenido hasta el momento; entonces, gracias a la acción de unas mujeres valientes que enfrentaron el

---

<sup>63</sup> Hegel, *Fenomenología del espíritu*. 13

<sup>64</sup> Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía universal*, 117.

<sup>65</sup> Hegel, 118.

patriarcado, ha sido posible consolidar un proceso evolutivo dentro de la humanidad como lo fue la promulgación de los derechos de las mujeres como pares frente a los hombres.

Otro ejemplo es la relación de negros y blancos que tan fríamente marcaba diferencias en los siglos primeros de los encuentros culturales que se dieron especialmente con el descubrimiento de América y la colonización, pues, la relación entre blancos y negros era meramente servil, asimétrica, de esclavitud y sometimiento, en la cual, se le comparaba en su dignidad con la de un ser humano en bruto tal como lo afirma Dussel<sup>66</sup>. Sin embargo, gracias a las luchas y a las guerras que han ocurrido (como la segunda guerra mundial en donde miles de judíos perdieron su vida en los campos de concentración Nazi), es posible gritar libremente hoy en día que no se necesita ser de cierta raza para disfrutar de los “privilegios” del buen vivir, sino que los derechos fundamentales deben cobijar a todos los seres humanos, por el simple hecho de existir y nada más.

Ese reconocimiento que las autoconciencias hegelianas disputan entre sí, no son más que la representación de las injusticias y el grito de emancipación en las sociedades actuales, en las cuales, la historia está tatuada de sangre y frivolidad, de indiferencia y a la vez de mucha resiliencia. En este sentido, tal como lo afirma Kojève “la guerra es humanizante, puesto que es negadora: progreso por las guerras”<sup>67</sup>, es decir que, la guerra es necesaria para que exista un reconocimiento y, por tanto, la guerra es humanizante en la medida que niega la conciencia del otro para afirmar otra, aunque, eso no le quita lo horroroso de ver vidas perdidas, huérfanos y viudas. Por ende, entender la guerra desde la lucha por el reconocimiento sigue siendo una actividad que dignifica a unos y destruye a otros.

### **1.3. Mentalidad servil en Kojève**

Ahora, cuando ya se ha visto desde el punto de vista hegeliano que las relaciones sociales son netamente dialécticas y que estas relaciones desde el idealismo de este autor se plantean como una forma natural en la cual se construye la historia; se pretende abordar seguidamente, las razones por las cuales en el esclavo sigue existiendo un conformismo con su situación

---

<sup>66</sup> Enrique Dussel, *1492- El encubrimiento del otro hacia el origen del “mito de la modernidad”* (La Paz: Plural Editores, 1994), 17.

<sup>67</sup> Kojève, *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, 71.

servil, y porqué aunque el siervo se sabe constructor de cultura y dotado de autonomía en tanto hacedor y transformador de la materia, sigue queriendo estar sometido, y subyugado a la autoconciencia del amo que lo reconoce como siervo.

Esto anterior, por medio de un ejercicio de análisis breve respecto a la mentalidad del campesino, con el objetivo de comparar y hacer énfasis en el menosprecio histórico que ha ubicado en un menor escalafón a las personas que se dedican al cuidado de las fincas y a la transformación de la tierra mediante el trabajo agropecuario. En este sentido, al hablar de Kojéve se hará necesario conocer su pensamiento y luego aplicarlo a la realidad en el ámbito de lo rural mediante un estudio de caso.

Si bien es cierto que, para el ruso el amo nunca estará satisfecho por el reconocimiento que hace el esclavo<sup>68</sup> de su señor, pues, el amo le reconoce como una conciencia inferior a la de él, en la medida que no es libre; es también cierto que, la angustia del esclavo en torno al cumplimiento de su labor le impide salir de su condición de indignidad respecto al amo. Esa indignidad lo lleva a no reconocer que gracias al trabajo termina siendo “libre por su pensamiento y para su pensamiento”<sup>69</sup>. Sin embargo, del pensamiento de Kojéve se puede entender que el deseo del amo por el reconocimiento del esclavo, lo lleva a reconocer su propia humanidad, y, por lo tanto, a superar su existencia animal<sup>70</sup>. Así mismo, se entiende que el esclavo, se libera a través del trabajo y la realización de sus propias necesidades, aunque no sea consciente de ello. Así las cosas, la relación entre el amo y el esclavo es un proceso descrito dialécticamente, en el cual, ambos se transforman y humanizan.

A diferencia de esto, es conveniente notar que en la dialéctica del siervo descrita por Kojéve hay una denuncia respecto a la imposibilidad del siervo para ser libre de facto. Según él la imposibilidad de la libertad en el siervo es un proceso que se da en tres etapas las cuales son modos de asumir la relación con el otro y actitudes internas entendidas por el esclavo. Estas son: 1. Actitud estoica, 2. Actitud escéptica o nihilista, y 3. Actitud (cristiana) de la conciencia infeliz<sup>71</sup>. Curiosamente, estas etapas son descritas como actitudes porque se

---

<sup>68</sup> Kojéve, *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, 35.

<sup>69</sup> Kojéve, 36.

<sup>70</sup> Kojéve, 33.

<sup>71</sup> Kojéve, 36- 37.

convierten en la manera en que sigilosamente el amo consolida en la conciencia del siervo la dominación de su ser.

Primero, la *actitud estoica* consiste en un desinterés en la lucha por el reconocimiento del amo, en la medida en que, en la lucha por el reconocimiento, el amo es quien prefiere morir antes que ser esclavo, y el esclavo, prefiere ser esclavo antes que morir<sup>72</sup>. Por esta razón, se habla de estoicismo, pues se vive la *ataraxia*, en la línea de lo que expresaban los griegos que es la búsqueda de la imperturbabilidad del alma<sup>73</sup>. Sin embargo, en este caso, es la búsqueda de la libertad a través de la dedicación de su trabajo personal, en tanto que, este lo hace autónomo y consciente de su humanidad. Entonces, esta actitud no es pasividad ni resignación sino, aceptación de su existencia con el sentido de realización personal a través del trabajo y su quehacer cotidiano.

Así pues, en la actitud estoica el esclavo “acepta su propia muerte”<sup>74</sup> pero, es inteligente al admitir que a través de su labor vive en libertad. Por este motivo, el esclavo se dedica exclusivamente a su trabajo y a la transformación de su mundo. De este modo, transforma la naturaleza, y sabe que ese trabajo no es para sí, aunque sí es suyo, pero, sigue dependiendo de su amo, y al saberse dependiente se siente seguro y por lo mismo no busca otras opciones de vida, ni emanciparse de su señor. En otras palabras, mediante su trabajo el esclavo experimenta la enajenación y la alienación en tanto que, existe una falta de control y autonomía (de lo que produce y de los medios para producir), y a la vez hay una instrumentalización del esclavo que despersonaliza la labor realizada, en la medida que, su labor pretende satisfacer las necesidades del amo; sin embargo, por su deseo de supervivencia acepta que su labor no tiene un valor reconocido.

Esto mismo, suele ocurrir en la relación del campesino con su patrón, cuando, por ejemplo, el mayordomo se dedica al cuidado de la casa del jefe, y este admite que no es necesario pelear contra su patrón un reconocimiento de su labor y de su persona, siempre y cuando el campesino pueda contar con un trabajo y sustento para sobrevivir y darle lo necesario a su familia. Pero, el campesino sabe que su labor es importante para el sustento

---

<sup>72</sup> Kojéve, *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, 34.

<sup>73</sup> Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía*, t.1, 150.

<sup>74</sup> Kojéve, *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, 39.

de la población y para el sostenimiento de la finca, aunque no sea elogiado. Y esto no le nubla ver otro futuro, u otras opciones, simplemente, acepta que ese es el lugar en el cual puede realizarse, y sentirse útil para los demás. Es decir que, ese sentido de utilidad y realización personal termina siendo más importante para él que un reconocimiento de su ser como persona y su labor.

En segundo lugar, la actitud *escéptica o nihilista*, en la cual, después de haberse confrontado con el hecho de que la libertad exterior es ilusoria, pasa a aceptar la necesidad de construir su felicidad a través de una libertad interior. Por lo tanto, niega la existencia de un mundo exterior<sup>75</sup>, en el cual el amo es quien domina, para poder vivir en la alegría de su libertad interna. Con esto, la libertad del estoico no es tener la capacidad de hacer lo que él quiera, sino, poder aceptar su destino y la dependencia que tiene respecto a su amo. La actitud del escéptico es la que reconoce su libertad en el autocontrol y el dominio de sí, es decir que, dicha actitud le permite ser libre en tanto que, desvaloriza la libertad exterior y pone en primer lugar el sentirse bien y libre interiormente mediante la transformación que ejerce sobre la materia y su trabajo.

Así mismo, en la vida del campesino, se puede notar una actitud de desinterés hacia las maneras externas de manifestación de la libertad expresadas en la falta de soberanía sobre lo que debe hacer y sobre los medios que debe emplear para realizar su labor. Tampoco, el campesino desea un reconocimiento público de su trabajo, es decir, un deseo de libertad respecto de su patrón. Sin embargo, él reconoce el valor de sus obras y sabe que posee autocontrol respecto al modo de hacer su labor, y reconoce en ello, una libertad interior. Pero, lo problemático es que su trabajo no es reconocido por los otros y así termina condenado incluso a que su labor sea desprestigiada por estar sometida y no reconocida desde una libertad exterior, por la soberanía de los medios de producción y los fines de su trabajo (acá es preciso mencionar que no se pretende generalizar y juzgar al campesino de ninguna población, sino que, se busca hacer un paralelo respecto a una posible actitud infundida a través de los años en el campesinado, por un movimiento de dominación que ha implantado una mentalidad servil y de dominio con desprecio hacia lo rural).

---

<sup>75</sup> Kojéve, *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, 40- 41.

En tercer lugar, la actitud de *conciencia infeliz* señalada desde la religiosidad judeo-cristiana, pues, la esperanza de un mundo mejor en otro espacio y tiempo, lo mueve a soportar y ofrecer aquella falta de reconocimiento que padece. Esta es una de las características, por la cual, el esclavo permite que su vida siga atravesando dicha carencia (reconocimiento). De igual manera, es importante destacar el trabajo como la posibilidad de *bildung* (formación)<sup>76</sup>, pues, el esclavo al enfocar su vida y su esfuerzo en su trabajo también propicia su formación en tanto que, apoya la vida del otro (del amo), la suya misma y la de su entorno. Por tal motivo, infunde la promoción de una cultura que se aparta del inmediatismo, del egoísmo y consolida mediante su esfuerzo cotidiano la cuota para el bien futuro en el más allá.

Ahora bien, es una crítica fuerte a la religiosidad que, en la imposibilidad de darle solución a todos los problemas sociales, mueve a los creyentes a poner su esperanza en aquello que está más allá de lo que la mente humana puede conocer. En este sentido, tanto para el campesinado como para cualquier creyente, la confianza en una esperada libertad puede ser contraproducente en la medida que, acomoda su pensamiento a un conformismo en el cual el esclavo no se cree con la posibilidad de alcanzar un bien terreno tan válido para todos como lo es la libertad (exterior), sino que abona en el presente mediante su trabajo, el anhelo de tal bien, a cambio de un premio “mayor” en el paraíso.

Pero, esto es evidente no solamente en el ámbito religioso sino incluso en formas de esclavitud del ser humano actual caracterizadas por la búsqueda de una libertad interior; por ejemplo, el obrero que trabaja por su salario y sabe que aunque gastando todas sus fuerzas desvanece su tiempo personal para compartir en familia, es consiente que el próximo fin de semana cuando juegue la selección podrá compartir con sus amigos, tomar licor y disfrutar de su “paraíso” momentáneo; esta es la muestra del sometimiento exterior presente para alcanzar un bien mayor, aunque sea sólo por unas cuántas horas. Sin embargo, esto se presenta problemático cuando el asalariado o el campesino se conforma con el inmediatismo que genera el hecho de entrar en la dinámica del consumo, en la cual se trabaja hasta el cansancio para ganar un mínimo vital, y es más problemático aún cuando lo recibido no es bien administrado. En últimas, esto fortalece la mentalidad servil y el acomodamiento a una

---

<sup>76</sup> Kojéve, *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, 85.

dinámica de subyugación que persuade y permea las fronteras de la concientización del problema.

En este sentido, es posible afirmar que la falta de reconocimiento mantiene al esclavo en su condición dependiente y servil, debido a que si se le llevara a reconocer el valor tan importante que tiene su trabajo para la construcción y el mantenimiento de la sociedad, y además, si se le reconociese su dignidad de ser humano y la libertad interior que consigo lleva, seguramente, sería más confiado en sí mismo y así podría atreverse a ver otros mundo, a criticar su entorno, tomar distancia y hacer uso de su libertad para disfrutar los beneficios de ser un hombre trabajador hacedor de cultura y de la historia.

Ahora, cabe reflexionar en torno a la figura del esclavo que será entendida como el asalariado, para cuestionarnos acerca de si es posible una emancipación cuando aparecen los burgueses como dueños del capital. Para ello, se acudirá a un pensador considerado el padre del socialismo científico, en el cual se evidencia una materialización de la dialéctica hegeliana, a través de la aplicación a las clases sociales, contribuyendo de esta forma a la superación del idealismo hegeliano que hasta el momento se había quedado en un planteamiento utópico de la realidad histórica.

#### **1.4. A modo de síntesis del capítulo**

Llegados a este punto, es preciso concluir que, la dialéctica en la antigua Grecia se refería al ejercicio del diálogo y la conversación como habilidad para moverse mediante la palabra. Platón la desarrolló desde el punto de vista dialógico, mientras que Aristóteles la definió como un método mediante el cual se pueda razonar frente a cualquier problema que se presente, partiendo de premisas plausibles y evitando la contradicción. En todo caso, desde Aristóteles la dialéctica puede entenderse como un término esencialmente relacional en la medida que, une dos mundos y dos puntos de vista, para lograr un progreso evolutivo manifestado en una mejora al momento de concebir (definir) cosas, conceptos o situaciones.

Además, la dialéctica en Hegel se define como una construcción histórica y comunitaria que se ha manifestado mediante conflictos históricos necesarios para superarse y mejorar la calidad de vida en la sociedad. Así, en la alegoría del amo y el esclavo se presenta la lucha entre dos conciencias, y a su vez las dinámicas de conflictos sociales, mediante las

cuales se ha formado una evolución, en tanto, creación de la cultura y de la historia. Por tal motivo, el proceso de confrontación dialéctico, en Hegel, se puede interpretar como humanizante en la medida que ha contribuido a la lucha por el reconocimiento y a la superación de las condiciones de sometimiento humano.

Por otra parte, desde Kojève se rescatan tres actitudes sustanciales para descubrir por qué el esclavo no es libre de facto. Dichas actitudes son: estoica, escéptica, y de la conciencia infeliz; las cuales, en relación con la actitud del campesino se manifiestan en: 1. desinterés en luchar por el reconocimiento en la medida que acepta que mediante su labor puede realizar su vida; 2. aceptación de que a través de su trabajo puede vivir una libertad interior y limitada; 3. Aceptación de que su trabajo no sea reconocido por un bien mayor a largo plazo e incluso en otro espacio y tiempo. Así, se puede agregar que la falta de reconocimiento es un factor eminente que impide darle el valor que merece la labor que realiza el sometido (campesino), pues al no haber reconocimiento incluso puede generarse un desprestigio de su trabajo.

## **2. La filosofía de la liberación como reivindicación del sentido del otro en Latinoamérica**

En este capítulo se ahondará primero en la materialización que Marx y Engels realizan acerca de la propuesta hegeliana, incluyendo en ello el factor económico que fue un elemento sustancial para el desarrollo del pensamiento marxista. Seguidamente, se abordará cómo el desarrollo del modelo de producción moderno apartó a la ruralidad de la ciudad, convirtiéndola en periferia. Resaltando con ello, algunas características por las cuales hoy en día se puede hablar de un sometimiento de la ciudad respecto al campo. Después, se expondrá el origen del pensamiento de liberación en Latinoamérica haciendo énfasis en las dimensiones desde las cuales se fue consolidando una corriente de dominación desde la llegada de los europeos a tierras Latinoamericanas (política, económica y religiosa), para ello, se mencionarán algunos autores que exponen su crítica. En ese orden de ideas, se dará paso a los antecedentes de la filosofía de la liberación que permitirán llegar a Enrique Dussel como uno de sus representantes insignia, desglosando de él los principales conceptos que desarrolla. Finalmente, este apartado permitirá consolidar la cuestión por una filosofía de liberación práctica que no se quede en lo meramente discursivo.

### **2.1. Hacia una superación del idealismo: materialismo dialéctico**

La obra de Hegel ha sido significativa para la construcción del proceso de dignificación del ser humano en la tradición filosófica occidental. El discurso del pensamiento moderno pasa indudablemente por las filas hegelianas, haciendo importante que autores como Marx y Engels (igual de provechosos para occidente) hayan tomado a la base su idealismo para entender las dinámicas históricas. No obstante, el planteamiento marxista ha contribuido a la formación de un pensamiento que se aparta del idealismo hegeliano, pues, se entendía en Hegel una especie de determinación en la cual el espíritu absoluto gobernaba los acontecimientos y el rumbo de la historia, siendo sustituido por el materialismo histórico capaz de determinar cuáles son las condiciones materiales y sociales que hacen posible la negación de ciertos grupos al interior del Estado.

Desde este punto de vista, en el Manifiesto del partido comunista Marx y Engels afirman que “la historia de toda sociedad hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases. Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, barones y siervos, maestros y compañeros, en una palabra, opresores y oprimidos, han estado enfrentándose unos a otros en un constante antagonismo y mantenido una lucha ininterrumpida”<sup>77</sup>.

Se admite así, que para Marx y Engels la historia no es una construcción espiritual totalizante como se había percibido en el pensamiento hegeliano, sino que la historia se presenta en la manifestación de las luchas de clases sociales y por causas eminentemente materiales (económicas y sociales), que, a hoy, evoluciona en las bases de las formas de dominación en un sistema económico basado en el capital. La deshumanización del anonimato económico atenta contra la dignidad de la persona, y, en consecuencia, se identifica con la dialéctica de Hegel debido a que se apoya en la negación de otros individuos o grupos sociales. Es decir, la manera de percibir el sometimiento y la emancipación que en Hegel se expresaba de manera tripartita, pasa a ser vista desde una perspectiva más acorde a la realidad del momento, y por ello, aplicable al proceso histórico en el cual el ser humano se confronta y encuentra con unos actores antagónicos que intentan alcanzar el dominio y la emancipación.

La manera en que se presenta la dialéctica marxista no es a partir del amo y el esclavo en un sentido ideal, sino que, ahora se manifiesta a partir de clases sociales, en donde la esclavitud y la libertad están intrínsecamente relacionados con la construcción de la historia a través de las dinámicas sociales, que terminan siendo dinámicas de sometimiento, confrontación y solución<sup>78</sup>. Así las cosas, es prudente decir que estas dos maneras de ver la dialéctica (hegeliana y marxista) reconocen la dinamicidad del proceso histórico en el que los contrarios se niegan y después se supera tal negación.

Sin embargo, un aspecto a resaltar es lo económico, que, en Marx, pasa a ser una de las variantes que determinan tales dinámicas. Marx arguye que, con el ocaso de la sociedad feudal se simplifican las agrupaciones sociales en dos grandes clases que son antagonistas, a

---

<sup>77</sup> Karl Marx y Friedrich Engels, *Manifiesto Del Partido Comunista*, (Santiago de Chile: Babel, 1948), 3-4.

<sup>78</sup> Marx y Engels, *Manifiesto del partido comunista*, 47.

saber, burguesía y proletariado<sup>79</sup>, de los cuales, la burguesía gracias al desarrollo del mercado mundial y al descubrimiento de América, pudo fortalecer su músculo económico - político y consolidar un gran capital. Por otra parte, la realidad del proletariado fue muy diferente con el desarrollo de la industrialización, puesto que, las condiciones bajo las cuales se contrataba a los obreros beneficiaban únicamente al dueño del capital<sup>80</sup>, en la medida que, al trabajador se le empezó a ver como un objeto mercantil que debía venderse a sí mismo como mano de obra; luego, se le daba un salario, pero el pago no alcanzaba a suplir las necesidades básicas<sup>81</sup>.

En este sentido, el trabajador contaba con un salario, pero con unas condiciones de vida denigrante en tanto que, debía competir con muchos otros obreros para ver quien ocupaba las pocas vacantes que el desarrollo industrial y la maquina habían dejado libres. Además, el obrero debía aceptar las largas jornadas de trabajo<sup>82</sup> y ningún tipo de garantía en el ámbito de la salud.

En concordancia con lo anterior, la dinámica laboral se considera una dinámica de esclavitud y sometimiento, debido a que no se garantiza el valor de la persona ni un reconocimiento de esta, incluso, con Marx se dice que en esta dinámica “el obrero se convierte en indigente y el pauperismo crece aún más de prisa que la población y la riqueza”<sup>83</sup>. Por tal razón, la crítica marxista en su momento obtuvo toda la validez desde el punto de vista del proletario, ya que, lo que se empezó a ver como una contratación de servicios pasó a ser una forma de esclavitud deshumanizante.

La explotación que ejercía la burguesía sobre el proletariado es la aplicación de la dialéctica del amo y el esclavo que pasa de tener la justificación de dichas dinámicas en el espíritu, a considerarlas de índole económica. Entonces, la razón por la cual se crean estas dinámicas sociales no es metafísica sino material, a través de la vida laboral, de la creación de la plusvalía y el deseo de incrementar el capital<sup>84</sup>.

---

<sup>79</sup> Marx y Engels, *Manifiesto del partido comunista*, 4-5.

<sup>80</sup> Marx y Engels, 6-8.

<sup>81</sup> Marx y Engels, 16-18.

<sup>82</sup> Marx y Engels, 24.

<sup>83</sup> Marx y Engels, 29.

<sup>84</sup> Marx y Engels, 30.

Sin embargo, la propuesta del comunismo plantea una liberación en donde “el libre desenvolvimiento de cada uno es la condición del libre desenvolvimiento de todos”<sup>85</sup>, es decir, se pretendía alcanzar una sociedad más comunitaria que uniera las fuerzas de trabajo al bien común, aunque, al mismo tiempo descuidara el reconocimiento como una actividad de la conciencia (postura hegeliana). En otras palabras, la lucha de Marx pasa a ser una lucha impulsada por la búsqueda de bien común en sentido práctico y político, y no, netamente de actividad cognitiva.

Desde esta perspectiva, cobra relevancia la libertad, debido a que, desde el marxismo, existe una libertad subjetiva en cada individuo desde el punto de vista del proletariado, en tanto, este elige qué quiere hacer y qué quiere comprar; pero, el sistema social sitúa como una utopía la posibilidad de libertad, en la medida en que, para sobrevivir, la persona debe entregar su vida a una esclavitud disfrazada de trabajo<sup>86</sup>, pues, de lo contrario, si no se consigue un poder adquisitivo, está destinado a la muerte. Por otra parte, la libertad del burgués se presenta como “comercio libre, compra y venta libres”<sup>87</sup> que es la base sobre la cual se potencia la esclavitud hacia el obrero, pues, tal como en este trabajo se había señalado en una cita a Kojéve, una de las maneras de esclavitud es la dependencia a un amo y a un trabajo, movido por la esperanza de tener como mínimo lo necesario para sobrevivir o “para mantener su escueta existencia”<sup>88</sup>.

Así pues, Marx denuncia al establecimiento de las clases sociales, y especialmente a la burguesía, debido a que esta, apoya la implantación de un modelo de vida que denigra cada vez más la dignidad del proletariado.

---

<sup>85</sup> Marx y Engels, *Manifiesto del partido comunista*, 51.

<sup>86</sup> Marx y Engels, 30.

<sup>87</sup> Marx y Engels, 37.

<sup>88</sup> Marx y Engels, 35.

### **2.1.1. La división del trabajo y el olvido de la ruralidad: Esbozo de centro-periferia desde la visión marxista**

En *el Manifiesto del partido comunista*, Marx y Engels dan a entender que, gracias a la implantación de la civilización moderna, en la cual el capitalismo y la industrialización dan forma a dicha estructura, se empiezan a gestar migraciones poblacionales que poco a poco van haciendo desvalorizar el campo. Así lo presenta Marx: “La burguesía ha sometido el campo al dominio de la ciudad. Ha creado ciudades enormes; ha aumentado grandemente la población urbana a expensas de la rural, sustrayendo así una parte considerable de la población a la estolidez de la vida aldeana”<sup>89</sup>.

Cabe resaltar que lo anterior es relevante si se considera que hasta nuestros días existe un desprecio por lo rural respecto a lo urbano, bien sea en el seno de Europa donde se gesta esta idea, es preciso dar cuenta de la dominación urbana por encima de lo rural, debido a que lo citadino se ha empezado a ver como un espacio propicio para la generación de desarrollo, riqueza y trabajo; adicionalmente, como lo menciona Marx, el capitalismo parte de la utilización de un número grande de obreros (división del trabajo)<sup>90</sup>; lo que demanda el desplazamiento de los habitantes del sector rural al urbano para la búsqueda de oportunidades.

Por ese motivo, el campo al ser un espacio del cual se desea salir en muchos casos, no se le invierten los mismos recursos para su sostenimiento y posible crecimiento (vías, servicios públicos, acceso a la informática y comunicación, etc.); en otras palabras, no se dan los beneficios que debería tener al ser la despensa de las sociedades. Así pues, lo cierto es que tan importante como el desarrollo industrial, lo es el desarrollo agrario, pues si no hubiese quien transformara el campo, las ciudades enteras no podrían conseguir el sustento alimentario indispensable para sobrevivir.

---

<sup>89</sup> Marx y Engels, *Manifiesto del partido comunista*, 12-13.

<sup>90</sup> Karl Marx, *El Capital*, T.I, (Santa Fe: El Cid Editor, 2004), 656.

Por otra parte, la falta de reconocimiento que tiene el trabajo del campesino, el cual, además de ser poco rentable y muy riesgoso (cuando de plagas y variaciones climáticas se trata), también, está situado en una vulneración en la medida que “el trabajo de los campesinos libres en su tierra comunal se convirtió en prestación personal servil para los ladrones de la tierra colectiva”<sup>91</sup>, es decir, el campesino termina trabajando para otros y por este motivo su trabajo es saqueado, y el valor que este posee termina siendo apropiado por los dueños de la tierra, los grandes latifundios y terratenientes, o en palabras de Marx por el burgués.

En efecto, la crítica marxista es importante para la deconstrucción de un modelo económico que se había implantado (el capitalismo), y a la vez, para la resignificación del valor de la persona (campesino), puesto que, si al trabajador se le ve como un simple instrumento para crear o transformar la materia, se le está quitando otras cualidades que son inherentes a la persona humana como lo es su dignidad, su cultura, sus emociones, la familia y la posibilidad de ser reconocido como un individuo autónomo, libre e independiente aunque en cooperación con los demás miembros de una sociedad.

Por ende, el pensamiento de Marx y Engels, a través de la movilización y concientización de dicha crisis del sistema económico y social, contribuye al rescate de la dignidad humana, de la resignificación del valor de la persona y la importancia de garantizar el desarrollo integral en cada una de sus dimensiones. De esta manera, se puede afirmar que la dialéctica materialista e histórica que presentar Marx, sigue siendo el modo para promover el hecho de que en todo momento histórico el ser humano se está enfrentando y este enfrentamiento trae consigo la transformación que, además, involucra una revolución a las instituciones y el sistema que se ha implantado.

Sin embargo, es necesario resaltar que la misma teoría marxista surge en el seno europeo, bajo una lógica de tradición del pensamiento basada en el centro. Es necesario, entonces, reformular los postulados aquí expuestos a la realidad misma de América Latina, primero desde el reconocimiento de las causas que la hacen llamar periferia, luego desde las posibles vías de superación de las barreras (emancipación o conversación).

---

<sup>91</sup> Marx, *El Capital*, 285.

## **2.2. Origen del pensamiento de liberación latinoamericano**

### **2.2.1. Un esbozo del problema: definición de lo Uno y lo Otro**

El método dialéctico presentado antes como esencialmente relacional (y así mismo, primero ideal y segundo material), es una característica importante para enfocar la cuestión por el Otro en Latinoamérica, especialmente porque, a partir de las bases epistémicas y discursivas que dieron el materialismo dialéctico, se puede hablar con mayor claridad acerca de una necesidad de liberación en los pueblos y en las periferias.

América Latina se erigió como periferia desde su descubrimiento, es decir, el choque de civilizaciones en 1492 que derivó en la superioridad de Europa recién entrada en la modernidad, cumbre en lo económico, político y social; además de estar en un auge del pensamiento racional derivado del *ego cogito*, es decir, desde el ideal de yo conquisto, que dominó bajo el imperio de la razón instrumental<sup>92</sup> europea.

De tal forma que, la historia del continente americano a partir de la invasión europea lleva consigo la instauración de una dialéctica de opresión, que encuentra unos actores reales en los cuales se sufren las consecuencias del sometimiento (la pobreza, la falta de oportunidades, la falta de reconocimiento, y el olvido). Por esta razón, surge en Latinoamérica un movimiento que agrupó a pensadores de diferentes nacionalidades del continente, quienes pretendieron resignificar el papel del Otro olvidado a través de una adaptación de la teología y la filosofía, a la realidad de los nativos.

#### **2.2.1.1. Dominación política**

Desde la época de la colonización, Europa ha ejercido un yugo político sobre América Latina, la diferencia radicó, en primera instancia, en un asunto ontológico: La diferencia de raza:

La codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones

---

<sup>92</sup>Enrique Dussel, *Filosofía de la liberación* (Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2011), 19.

de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder<sup>93</sup>

Ello justificó una hegemonía del poder europeo sobre el americano, imponiendo las creencias, las formas culturales, el modelo económico y la idea de civilización occidental. Todo bajo un prisma de la dominación que recalca hasta hoy, ya que, si bien existió un proceso de independencia fáctico de América Latina, el crecimiento político de la región depende en muy buena medida del centro europeo:

La historia política de la región tiene una fuerte impronta europea. A partir del proceso de independencia de los países latinoamericanos ninguna de las grandes corrientes políticas europeas y ninguno de los episodios y convulsiones de su historia política ha pasado inadvertido en la región. La Ilustración, los grandes clivajes políticos europeos de religión y de clase, el nacionalismo, el socialismo, el comunismo, el fascismo, el reformismo socialdemócrata, el reformismo socialcristiano y el neoliberalismo tuvieron réplicas en América Latina. Ello no quiere decir que la región haya sido el espejo político europeo o que haya carecido de un desarrollo político propio, fuertemente marcado en la mayoría de los países por movimientos y procesos específicamente latinoamericanos, pero aun así se trató siempre de un desarrollo político más próximo al europeo que el de otras regiones del mundo<sup>94</sup>.

La herencia de modelos concuerda también con la forma como América Latina tuvo que asumirse en el rol de la política mundial, estando del lado histórico de lo dominado, de lo dependiente, de lo que no puede dominarse. Más aún, con los motes del menosprecio en la historia: Tercer mundo, subdesarrollado, en vías del desarrollo. Esto linda con la perspectiva de la dominación económica, derivada de la política.

### **2.2.1.2. Dominación económica**

Uno de los enfoques teóricos que ha contribuido a la comprensión de la dominación económica es la teoría de la dependencia, que pone de relieve la relación desigual entre los países dominantes y los dominados en el ámbito económico. El desarrollo de un modelo

---

<sup>93</sup> Aníbal Quijano, “*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*,” (Buenos Aires: CLACSO, 2000), 122.

<sup>94</sup> Alberto van Klaveren, “Las relaciones políticas europeo-latinoamericanas,” *Revista Nueva Sociedad* 189 (2004): 55.

económico basado en la tenencia y flujo de capital (capitalismo), solo fue posible gracias a la colonización de América Latina, ya que, si bien el capital existía antes de la llegada de los europeos a tierras Amerindias, fue la colonización, esclavitud y explotación de los recursos lo que posibilitó el crecimiento económico del centro, relegando fácticamente al pueblo latinoamericano a la periferia empobrecida<sup>95</sup>.

La teoría de la dependencia económica se planteó en la década de los 60's, y sostiene que los países en desarrollo, como los de América Latina, han sido sometidos a una relación de dependencia estructural con los países desarrollados, principalmente europeos (posterior, Norteamérica que se erige ya como centro), lo que ha perpetuado su subdesarrollo y su falta de autonomía política. Esta dependencia se basa en la explotación de los recursos naturales y humanos de los países periféricos por parte de los países centrales, lo que ha generado una economía extractiva y una dependencia en la exportación de materias primas<sup>96</sup>. En el contexto político, esta dependencia económica ha tenido un impacto significativo en la toma de decisiones y en la autonomía política de América Latina. Los países dominantes han ejercido una influencia política y han impuesto su voluntad sobre los asuntos internos de los países latinoamericanos, en muchas ocasiones respaldando regímenes autoritarios y promoviendo sus propios intereses económicos.

Además de la dependencia económica, la educación también ha desempeñado un papel crucial en la dominación política de Europa sobre América Latina. Durante la colonización, los europeos impusieron su sistema educativo en la región, enfocándose en la transmisión de valores, creencias y conocimientos eurocéntricos<sup>97</sup>. Esta educación eurocéntrica ha perpetuado una visión de inferioridad y subordinación de las culturas y saberes latinoamericanos, y ha reforzado la dominación política y cultural de Europa.

---

<sup>95</sup> Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, 132- 133.

<sup>96</sup>Elías Moré Olivares, "Esbozo paradigmático de la teoría de la dependencia: Una perspectiva desde la economía del desarrollo," *Revista CIFE* no. 31 (2017), 132-133.

<sup>97</sup> Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*, (Naciones Unidas, 1981), 11.

### **2.2.1.3. Dominación religiosa**

La dominación religiosa estuvo intrínsecamente ligada a la dominación política. La Iglesia Católica, respaldada por los poderes coloniales, desempeñó un papel central en la justificación y legitimación del dominio europeo sobre los pueblos indígenas de América Latina. La religión se utilizó como una herramienta para establecer el control ideológico y moral sobre la población, y para mantener la sumisión a las estructuras de poder impuestas<sup>98</sup>. La imposición del cristianismo implicó la supresión de las religiones indígenas y africanas preexistentes en América Latina. Las prácticas religiosas y espirituales de los pueblos indígenas fueron consideradas paganas y supersticiosas, y se las denigró y prohibió en muchos casos. Esta imposición religiosa llevó a la pérdida de identidad cultural y a la alienación de las comunidades indígenas y afrodescendientes de sus propias tradiciones religiosas y cosmovisiones.

La dominación religiosa también se manifestó a través de la construcción de una moralidad eurocéntrica y de una jerarquía moral impuesta. La Iglesia Católica, en su papel de institución religiosa y política, estableció normas morales y éticas que reflejaban la visión europea del mundo. Estas normas y valores fueron impuestos a la población latinoamericana, generando un sistema de control y opresión basado en la culpabilidad y la subyugación de las identidades y prácticas culturales autóctonas. Sin embargo, a lo largo de la historia, se han producido resistencias y luchas contra la dominación religiosa en América Latina. Movimientos de resistencia indígena y afrodescendiente, así como teólogos de la liberación, han desafiado la imposición religiosa y han buscado una reinterpretación de la fe desde una perspectiva liberadora. Estas voces han abogado por una teología contextual y una espiritualidad que respete la diversidad cultural y promueva la justicia social y la emancipación.

---

<sup>98</sup> Marta Osuchowska, “La Influencia de la Iglesia católica en América Latina según las normas Concordatarias – estudios histórico-jurídicos,” *Revista del CESLA*, n° 17 (2014), 64.

### 2.2.2. Antecedentes de la filosofía dusseliana

Son numerosos los textos, que hablan del trabajo dusseliano, entre ellos: *Introducción a la Filosofía de la Liberación*, *Filosofía de la Liberación*, *Método para una Filosofía de la Liberación*, y *1492: El Encubrimiento del Otro*. Este último, propicia una descripción histórica pertinente para este trabajo, pues, en él se parte de la idea de que con la invasión europea en tierras americanas se produjo un encuentro en gran medida deshumanizante, debido a que, trajo consigo una propuesta de desarrollo que dejó al ser humano sumido en el alejamiento de lo que significa ser persona con su íntegra dignidad.

Así lo refiere Dussel al hablar de España: “Fue la primera región de Europa que tiene la originaria "experiencia" de constituir al Otro como dominado bajo el control del conquistador, del dominio del centro sobre una periferia”<sup>99</sup>, es decir que, el descubrimiento para los pueblos latinoamericanos significó quedar sumisos al paradigma de la modernidad, y con ello, a establecerse en una periferia, en la que no se valoraba su identidad como nativo.

Pero, la reflexión avanza y Dussel es capaz de argüir que el sometimiento además se desarrolló desde el punto de vista intelectual, ya que la construcción académica eurocéntrica, dejó develar que incluso ella misma era el combustible mediante el cual se generaron tantos atropellos contra la dignidad humana como los que se han llegado a conocer. Una muestra de ello es Hegel, quien proclama la superioridad de los europeos, especialmente la Europa Germánica, como algo natural y necesaria en el desarrollo de la historia misma, al decir que el grado de desarrollo del espíritu mundial (eurocéntrico), tiene todo el derecho de sobreponerse al espíritu de cualquier otro pueblo y su cultura (Latinoamericana)<sup>100</sup>, puesto que, en otras palabras, el espíritu es solamente la historia construida en Europa y nada más.

Con ello, se evidencia que desde la filosofía moderna importada de Europa se marca fuertemente una postura despectiva, que además es, enajenante porque no aporta, sino que destruye el dinamismo de la historia y la posibilidad de que esta se construya desde la perspectiva del nativo, creando así una totalidad que desarticula el Ser, del Ser con el Otro. Además, hay que agregar que esa exclusión se vivió también en África, y gran parte de países

---

<sup>99</sup> Dussel, *1492: El encubrimiento del otro*, 12.

<sup>100</sup> Dussel, 19-21.

asiáticos<sup>101</sup>, que han sido saboteados por el pensamiento eurocéntrico invasor y con ello ha tomado mucha más fuerza el sometimiento y la violación de derechos humanos (para el caso de Asia, Japón representa el homólogo del pensamiento europeo en tanto dominador<sup>102</sup>).

Pese a esta problemática, en Europa, Dussel encontró un autor que le permitió afianzar su crítica a la modernidad y al eurocentrismo, concretamente a partir del abordaje hecho a la concepción del otro. Se trata de Emmanuel Levinas quien fundamenta su propuesta filosófica desde la *alteridad*, como crítica a la filosofía tradicional que entendía al Otro como una simple categoría en la teoría del conocimiento (por ejemplo, con Descartes el pensamiento constituía el ser, pero no el ser del otro). Para ello, pone en cuestión el ser alienado y lo reconcilia al admitir que es imposible hacer una caracterización y conceptualización que abarque la complejidad del ser, pues al hacerlo se pierden elementos sustanciales, es decir se limitaría su esencia<sup>103</sup>. Por este motivo, para Levinas cobra sentido preguntarse por el otro, especialmente con el objetivo de devolverle el lugar que se le había quitado o que nunca en la tradición filosófica se le había reconocido, es decir, su trabajo puede leerse como una propuesta que busca humanizar al otro excluido.

En este sentido, cabe decir que el enfoque humanista de Levinas parte de sus raíces judías y de su dolorosa experiencia en los campos de concentración durante la segunda guerra mundial. Por otra parte, su crítica se construye sobre Hegel y Heidegger, al admitir que el *otro* no puede ser homogeneizado en una totalidad (en Hegel, el sujeto estaba circunscrito a un método histórico que lo apartaba de sus características propias. En Heidegger, el “ser ahí” se olvidaba del “ser con los otros” y “ser para los otros”). Así mismo, cree que el pensamiento filosófico debe ir más allá del ser y no quedarse en una ontología, para lo cual, es indispensable la *exterioridad*, haciendo posible que reluzcan otros modos de ser y que estos sean válidos e incluidos<sup>104</sup>; por lo cual, la postura levinasiana se convierte en una discusión ética en la medida que deja de ver la concepción del ser desde la ontología y abre la

---

<sup>101</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 41.

<sup>102</sup> Dussel, 41.

<sup>103</sup> Emmanuel Levinas, *Totalidad e Infinito* (Salamanca: Ediciones sígueme, 2002), 25.

<sup>104</sup> Adriaan Peperzak, “Algunas tesis para la crítica de Emmanuel Levinas a Heidegger,” *Signos filosóficos* 13, no. 25 (2011).

posibilidad de que se vea el contexto y lo que de sí vincula al otro con el otro sin dejar de ser él mismo.

Por consiguiente, se resalta que la *alteridad* se constituye un eje sustancial en la medida que es la condición de ser *otro* diferente al *yo* heterogénea y radicalmente, identificándose él mismo con su existencia y pudiendo estar en relación con el yo de otros yo<sup>105</sup>; además, representa un impulso necesario en la realidad humana y social porque deja de lado la primacía de la concepción del ser, desde un ejercicio que intrínsecamente limita su definición. Por otra parte, este concepto (*alteridad*) va más allá del deseo de las cosas o de lo otro (modo de la filosofía moderna hegeliana para entender la relación con el otro, específicamente a partir de la alegoría de las conciencias deseantes), y se convierte en un movimiento indispensable del alter (otro), en donde se pasa a reconocer al otro como lo totalmente otro, que además es lo absolutamente otro<sup>106</sup> por el hecho de que no se puede abarcar y de que en su constitución presenta infinitos atributos.

Luego, lo anterior quiere decir que *la alteridad* se aparta de la satisfacción de los deseos físicos de un individuo o colectivo, para ejercer desde una mirada teológica un vínculo con lo totalmente otro<sup>107</sup>, al dejar de suplir el deseo de adquisición y reconocimiento desde la dominación de los otros seres, para contribuir desde la exterioridad al reconocimiento de los otros seres y con ello a su dignificación, que sería la manera de *trascender* en Levinas. La trascendencia para el lituano, es el fruto de la relación con el otro pues, esta relación es característicamente no enajenante, debido a que permite el contacto ontológico sin destruir el ser de ninguno, por tal motivo, da paso a la permanencia, la inclusión y la fraternidad.

Asimismo, el rostro es un elemento innovador en Levinas, pues este es presentado como la epifanía del Otro<sup>108</sup>, ya que, al ser la manifestación de la infinitud de su ser, se convierte por su característica visual en un sujeto que habla, es decir, su rostro posee la cualidad de hablar en tanto que, puede expresar su sentir (el sufrimiento, el abandono, el rechazo). Entonces, el rostro es presencia que evidencia la realidad del otro y despierta

---

<sup>105</sup> Levinas, *Totalidad e Infinito*, 60.

<sup>106</sup> Levinas, 57-58.

<sup>107</sup> Levinas, 57-58.

<sup>108</sup> Levinas, 208.

sensibilidades, razón que motiva el buen obrar, la solidaridad y despierta el sentido de responsabilidad por el otro, al evidenciar a través de su presencia que el otro puede tener necesidad de algo<sup>109</sup>. Lo anterior, da a entender que el rostro es fuertemente relacional porque articula las realidades de los sujetos y promueve su participación como entes activos y corresponsables del bien común. Por esta razón, el homicidio, para Levinas es la reducción más atroz que se le puede hacer al otro (forma de ejercer un poder sobre aquello que se escapa al poder<sup>110</sup>), pues destruye, por el contrario, ese sentido de ser con el otro.

En concordancia con lo anterior, el ser ya no es un ser en el mundo para la muerte<sup>111</sup>(como lo decía Heidegger), sino un ser para después de la muerte<sup>112</sup>, en la medida en que el ser humano tiene la oportunidad de decidir ser bueno, no porque haya un final (la muerte) sino porque cuando llegue ese acontecimiento se tendrá la oportunidad de permanecer al haber trascendido<sup>113</sup> a través de las buenas obras. Así, la permanencia, es la consecuencia de la respuesta que en vida se tuvo hacia el otro. Por ello, Levinas, rescata el sentido de paternidad y de hermandad humana, lo cual está ligado con la idea cristiana de la creación en la cual todos son hermanos de un mismo Padre. En esa comunidad familiar se fortalece el sentido de corresponsabilidad por el otro, siendo válido citar la frase del Génesis “¿Es que soy yo el guardián de mi hermano?”<sup>114</sup>, evidentemente que sí, pues para Levinas, todos los seres humanos deben hacerse responsables de sus pares, especialmente, del extranjero, la viuda, el huérfano, el campesino, el latinoamericano (que son los más necesitados) por un sentido fraterno y porque esa respuesta conlleva a una satisfacción comunitaria.

Así pues, se evidencia que Levinas representa para Dussel un autor importante por dotarlo de: “las armas para dar el giro Hermenéutico de la ontología a la metafísica de la exterioridad, es decir, pasar de sujeto cartesiano encerrado en la mismidad de la totalidad, el

---

<sup>109</sup> Levinas, *Totalidad e infinito*, 207- 214.

<sup>110</sup> Levinas, 212.

<sup>111</sup> Martín Heidegger, *El Ser y El Tiempo*, Trad. José Gaos, (México: Fondo de Cultura Económica, 1962), 256.

<sup>112</sup> Levinas, *Totalidad e infinito*, 261.

<sup>113</sup> Levinas, 98.

<sup>114</sup> Evaristo Martín Nieto, *Nuestra Sagrada Biblia. Letra grande*, (Bogotá: Editorial San Pablo, 2016), 20.

sistema filosófico totalitaria que no puede ver el cara a cara del otro, del otro oprimido.”<sup>115</sup> Por ende, la lucha dialéctica empieza a tomar un enfoque reconciliador a partir de la adaptación de unos conceptos que se convierten en la base del pensamiento de Dussel. Esta línea argumental histórica y filosófica que adoptan ante todo la resignificación del ser (abordado en Levinas), se traduce en términos latinoamericanos en una manera para encontrar a partir de un método diferente al dialéctico, un camino para formar en los seres humanos la conciencia de liberación y una praxis política que aporte a la liberación de los pueblos.

### **2.2.2.1. Teología de la liberación: un intento de emancipación desde la periferia**

Si bien la dominación religiosa influyó desde lo ideológico, ello no evitó nuevas formas de reformulación del cristianismo en América Latina, algunas de esas formas resultaron ser emancipadoras y con clamor de justicia social ante la dominación histórica del centro. Tal es el caso de la teología de la liberación (primer movimiento con ese apellido emancipador). Esta teología de la liberación promulga la necesidad de liberación que traerá consigo una crítica a la modernidad y al eurocentrismo, al tiempo que cuestiona las estructuras sociopolíticas e intelectuales a partir de las cuales se desestimula un conformismo con el estilo de vida de las masas en la parte sur del continente americano.

Sin embargo, aunque la teología de la liberación ha tenido en sus orígenes la problemática de la pobreza, gracias a las reflexiones posteriores, ha encontrado otros enfoques a partir de los cuales se amplía la mirada del problema, como por ejemplo, la mujer que en la sociedad es oprimida doblemente por ser pobre y por ser mujer; al tiempo que se ha incluido a grupos minoritarios tales como indígenas, campesinos, obreros, marginados de la ciudad, quienes no tienen una plena participación social y política<sup>116</sup>, por ende, carecen de

---

<sup>115</sup> Rossel Montes. “Filosofía de la liberación y marxismo en Enrique Dussel,” Reporteros de investigación, 2 de mayo de 2020, Sec. Opinión.

<sup>116</sup> Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), *III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano: Evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*, "Documento de Puebla" (Puebla, México: 1979), 1135, nota 297, Recuperado el 28 de noviembre de 2023, de: <https://celam.org/wp-content/uploads/2021/05/3-conferencia-general-puebla.pdf>.

un reconocimiento y de políticas que permitan su inclusión dentro del colectivo desde sus necesidades y sus características.

En este sentido, se dice con Malik Tahal que: “la teología de la liberación identificó la lucha contra la pobreza y el subdesarrollo con la lucha antiimperialista y anticapitalista. Se trataba de superar las causas estructurales de la injusticia social, tal como las objetivaban las ciencias sociales.”<sup>117</sup> Es decir, que la discusión teológica latinoamericana tuvo un norte en la lucha contra el capitalismo, por tal motivo, se adhirió al marxismo desde su perspectiva emancipadora, lo que generó además de tergiversaciones, la creación de grupos subversivos y la participación de miembros del clero dentro de los movimientos insurgentes, tal como lo hizo Camilo Torrez en la vinculación al naciente ejército de liberación nacional (ELN)<sup>118</sup>.

Continuando en la discusión, autores como Leonardo Boff de Brasil, Gustavo Gutiérrez del Perú, y Enrique Dussel de Argentina, basaron la idea de superación de dicha realidad partiendo de una resignificación del concepto de liberación, que desde su punto de vista pasaría a estar relacionada con la salvación cristiana. Por ejemplo, en palabras de Boff, hablar de liberación hoy en día se convierte en la manera de expresar la tendencia y encarnación específica de la fe<sup>119</sup>; pues, si se actúa de acuerdo a los valores enseñados por el mismo Jesús quien pretendió la liberación de los oprimidos desde el momento de su encarnación hasta la muerte, así también, para los pensadores del naciente movimiento de liberación teológica, están movidos a expresar dicha liberación no solo de palabra si no con obras, y dentro de esas obras, repensar el concepto de liberación filosóficamente, constituye un elemento importante.

En efecto, dicha problemática pasa a ser un tema filosófico en donde autores como Dussel dedican gran parte de su trabajo a la descripción de la cuestión y a la localización de elementos que permitan aventurar soluciones para el mundo académico y contribuir a una praxis social. Por este motivo, se pretende abordar algunos de los conceptos más

---

<sup>117</sup> Malik Tahar Chaouch, “La teología de la liberación en América Latina: una relectura sociológica,” *Revista mexicana de sociología* 69, no. 3 (2007), 429.

<sup>118</sup> William Elvis, Plata Quezada y Jhon Janer, Vega Rincón, “Religión, conflicto armado colombiano y resistencia: un análisis bibliográfico,” *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 20, no. 2 (2015). 133-134.

<sup>119</sup> Leonardo Boff, *Jesucristo y la liberación del hombre*. (Madrid: Ediciones Cristiandad S. L., 1981), 387.

significativos en cuanto al bagaje filosófico elaborado por Dussel y hacer visible la relación con la resignificación del concepto de la otredad, así como una descripción de su método crítico y posteriormente una comparación con el dialéctico europeo.

### 2.2.3. La novedad del planteamiento dusseliano

Los conceptos que a continuación se abordarán (totalidad, exterioridad y liberación) permitirán realizar una aproximación a su método crítico, y con ello se dará paso a un análisis de la manera en que dicho método (analéctica) es efectivo para una auténtica liberación, especialmente en el ambiente educativo en donde la ruralidad parece estar haciendo las veces del oprimido respecto de la urbanidad en cuanto a calidad de educación e intervención estatal se trata.

Para Dussel, la *totalidad* (término que ha sido empleado en varios momentos anteriores pero que no ha sido explicado) está dada en el *mundo*, pues, ella se presenta como el sentido que poseen las cosas (entes) dentro de este, lo que refiere que la *totalidad* es el *mundo*, al ser la suma de todos los entes que dentro del *mundo* tienen un sentido<sup>120</sup>. En este caso, todo lo que existe (las personas, los animales, los objetos), lo posible, o lo imaginario, hace parte de esa totalidad en la medida en que son por su relación con la persona<sup>121</sup>. Así mismo, es pertinente aclarar que el *mundo* se diferencia del *cosmos* en la medida en que, el *cosmos* ha existido desde siempre, mientras que el mundo se evidenció a partir de la presencia del *homo* que formó con su presencia los sistemas (económicos, políticos, sociológicos, psicológicos, matemáticos, etc.)<sup>122</sup>. Por lo tanto, el mundo al ser un sistema de sistemas comprende una gran complejidad que atenta su misma supervivencia; en especial, porque desde el sistema económico, el capital y la creación de plusvalor que se ha convertido en un deseo insatisfecho permanente, el cual, se olvida de lo que constituye la *totalidad* del mundo, es decir, cada uno de los entes que lo componen.

Por tal razón, la *totalidad* gesta un problema, al contener unos sistemas, como, el económico capitalista, por el cual, se tiende a acabar con los recursos humanos y naturales,

---

<sup>120</sup>Dussel, *Filosofía de la liberación*, 52-53.

<sup>121</sup> Dussel, 54.

<sup>122</sup> Dussel, 54.

por la obtención de unos beneficios particulares. Entonces, se valoriza el ser de las personas por su capacidad de producción, y con la cuantificación del valor de su persona, se objetiviza (fetichismo) en pro de una producción que influye en la pérdida del valor humano, y con lo cual se deja de lado la *proximidad* en tanto cercanía fraterna<sup>123</sup>. Es preciso agregar que, la *totalidad* se problematiza no porque ella tenga sistemas, sino porque, no comprende los entes como particularidades con su diversidad, más bien, lo comprende como un todo, englobando las características propias de los diferentes grupos que pueden aparecer; además, de la pérdida de valor de la persona que conlleva la asimilación del sistema económico capitalista en tanto cosificador de la persona humana y el derroche de los recursos naturales.

No obstante, la *proximidad* se convierte en la contraparte de la *totalidad* en la medida que esta es “*la raíz de la praxis y el punto de partida de toda responsabilidad por el otro*”<sup>124</sup> al incluir dentro de esta una actitud de responsabilidad en la cual existen unos miembros de una sociedad que se preocupan por los pobres, los marginados y los que están en la periferia. Para Dussel, la *proximidad* es política en tanto hay un sentido de hermandad, y es inequívoca frente aquellos que realmente son necesitados y están dispuestos a acoger la ayuda<sup>125</sup>. Por este motivo, la praxis de la transformación social estaría dada mediante la *proximidad*, pues de ella nace, al ser ese primer paso de la acción por la transformación. Proximidad en este caso sería, ser capaz de acercarse a las comunidades más alejadas, a las ruralidades en las cuales la vida se torna precaria por la falta de oportunidades, o por la lejanía de la ciudad, pero, también por la falta de garantías que permitan el cuidado de los recursos naturales limitados y en ocasiones mal gestionados o contaminados por las grandes empresas que destruyen desmesuradamente.

Ahora, se analizará el concepto *exterioridad* resaltando de este que para Dussel es la categoría más importante en la filosofía de la liberación<sup>126</sup>. Esto se debe a que dicho término se aleja de los conceptos eurocéntricos que hasta el momento se venían abordando; con lo cual, es posible elaborar un nuevo discurso en donde la mirada a la realidad en tanto

---

<sup>123</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 45- 48.

<sup>124</sup> Dussel, 49.

<sup>125</sup> Dussel, 50-51.

<sup>126</sup> Dussel, 76.

exterioridad (con apertura a la periferia) permite el desarrollo de una nueva realidad histórica que se contrapone al dominio del pensamiento eurocéntrico, especialmente porque al desprenderse de esa nueva realidad histórica una filosofía (auténtica), termina siendo igualmente nueva<sup>127</sup>. Conforme a ello, la novedad misma de los pueblos es la que se debe tener como novedad filosófica, y no de manera inversa pues se caería en la misma situación anterior<sup>128</sup>.

Lo anterior, representa un gran cambio porque la *exterioridad* se convierte en el espacio (metafísico) de los que se resisten a la totalización instrumental; dado que, su rostro da paso a la distinción entre los entes que componen la totalidad, dejando de lado el ser algo, para determinarse como alguien<sup>129</sup>. Entonces, la *exterioridad* es el espacio de los revelados, de los libres, a la vez que es la agrupación de las personas que han sido descartadas por el mundo, en cuanto no poseen la misma capacidad (adquisitiva) para hacer parte de la dinámica de los sistemas (económico capitalista)<sup>130</sup>.

Con ello, es conveniente rescatar que la lógica de la *exterioridad* es la misma de la alteridad (como lo había propuesto Levinas), la cual se desarrolla desde la libertad del otro; pues, a diferencia de la lógica totalizante, es histórica y no evolutiva (pues incluye cada uno de los momentos que conforman la historia y no pierde de vista ninguno de ellos), así como también, analéctica y no solamente dialéctica<sup>131</sup> (en tanto es crítica con el momento histórico que se vive y busca la forma de encontrar, más que una contradicción de la contradicción, un medio de análisis que confronte lo que se vive en el momento). En esto se diferencia la propuesta dusseliana en que es capaz de incluir en el planteamiento de nuevos conceptos la relación con la historia y como ellos pretenden más allá de una evolución ir en pro de una humanización que vincule al ser humano como ser autónomo y libre.

En cierta medida, sin la *exterioridad* no hay libertad<sup>132</sup>, debido a que ella alude a la independencia del otro dentro del sistema en el cual, él incondicionalmente aparece como

---

<sup>127</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 76.

<sup>128</sup> Dussel, 76.

<sup>129</sup> Dussel, 78.

<sup>130</sup> Dussel, 78.

<sup>131</sup> Dussel, 80.

<sup>132</sup> Dussel, 84.

centro. Por ello, el otro se presenta como la noción precisa por la cual se denomina a la *exterioridad*<sup>133</sup> y consecuentemente se configura el ser persona (humano interpelante) desde el reconocimiento de su rostro y con ello, la defensa de la incondicionalidad de su conducta<sup>134</sup>: la libertad, por la cual, el otro es libremente dentro de los sistemas un ser autónomo. Aunque, al mismo tiempo la *exterioridad* del otro no podrá ser abarcada y /o comprendida totalmente en términos conceptuales (razón) pues, como Levinas, al hacerlo se limita su definición y se introduce al ser (al otro) en una desfiguración; sin embargo, a partir de la fe (actitud metafísica) es posible la *proximidad* mediante la cercanía y con ello, la interacción de los seres como medio para su relación. Es decir, más allá de la definición, la *exterioridad* permite el relacionamiento consciente de los entes y la salvaguarda de su íntegra persona mediante el respeto de su historia, biografía y todo aquello que constituye su ser mismo<sup>135</sup>.

Siguiendo con este razonamiento, se tratará la cuestión de la *liberación* que en Dussel se presenta como el objetivo de esta misma propuesta filosófica. Sin embargo, se hace necesario abordar la problemática desde la *alienación*. Para el argentino, el problema está en el sistema que ve en la diferencia un impedimento para poder prolongar “la unidad de lo mismo”<sup>136</sup>. Por lo tanto, el enemigo del sistema es el otro, el distinto que atenta contra su unidad y la continuación de su hegemonía. A partir de esta situación, el sistema mismo emprende una misión que consiste en la eliminación de lo diferentes, del campesino, del latinoamericano, del indígena, del otro que se sale de las categorías válidas en su estructura con los diferentes sistemas.

Así pues, la *alienación* es la muerte de los diferentes, el exterminio de los que no encajan en el sistema o de los que pese a sus necesidades manifiestan inconformismo con la cruda realidad que el sistema mundo implanta. Por este motivo, la religión, el sistema económico y político, y cualquier otro tipo de civilización o modo de vida que se aparta de la estructura civilizatoria “*euronorteamericanocéntrica*” (occidental moderna), queda

---

<sup>133</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 81.

<sup>134</sup> Dussel, 84.

<sup>135</sup> Dussel, 84.

<sup>136</sup> Dussel, 92.

desterrada, o condenada a ser acabada (aunque, en palabras de Boaventura de Sousa Santos, España y Portugal comprenden la parte marginal de Europa, es decir, estas dos naciones son el otro diferente de la Europa sajona<sup>137</sup>). Por tal motivo, la *alienación* se desarrolla en la negación del otro como otro, y la consecuente instrumentalización del otro para beneficio de otro que pretende un dominio sobre este<sup>138</sup>.

En esta historia, uno de los rostros más sumidos en la cosificación de su ser y alienados de las oportunidades son los campesinos, tal como lo afirma Dussel: “el rostro del campesino, expulsado del campo empobrecido, suplicante, es negado como el rostro de alguien y es interpretado como un asalariado más, subsumido realmente, materialmente, como un accesorio consciente maquínico”.<sup>139</sup> A ellos, les corresponde la contrariedad de estar faltos de desarrollo y atención, pero al mismo tiempo, calificados desde el centro como asalariados, al ser contratados, pero sin disfrutar de la calidad de vida que poseen los que difunden la supremacía de los dominadores.

Por otra parte, la *liberación* es metafísica y pasa de ser ontológica a ser trasontológica, en otras palabras, la cuestión del ser se proyecta hacia una superación de lo que el ser oprimido hasta el momento venía sufriendo en tanto subyugado<sup>140</sup>. Ahora, la presencia del oprimido es epifanía observada desde la crítica a los sistemas, no desde lo fenomenológico que advertía la presencia del otro como “uno más” dentro de la totalidad, pero si, como praxis que responsabiliza a los otros de la necesidad de cambios estructurales en lo que se ha normalizado<sup>141</sup>.

Así las cosas, la *liberación* tiene su fundamento en la conciencia ética y en el respeto por lo distinto, pues, mientras que la conciencia ética permite la escucha de la voz del oprimido, el respecto como actitud metafísica, es la llave para el desarrollo de la justicia<sup>142</sup>. En este punto, es crucial entender que la actitud de liberación lleva a responsabilizarse en la

---

<sup>137</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Construyendo las Epistemologías del Sur* (Buenos Aires: CLACSO, 2018), 107.

<sup>138</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 96.

<sup>139</sup> Dussel, 98.

<sup>140</sup> Dussel, 103-104.

<sup>141</sup> Dussel, 104.

<sup>142</sup> Dussel, 105.

búsqueda por un *nuevo orden*, que, incluso hace poner en riesgo la vida de quienes combaten esa lucha por una actitud más que de fraternidad, de solidaridad<sup>143</sup>. Continuando con el asunto, es de rescatar que la lucha por ese *nuevo orden* social se ha cobrado la vida de muchas personas. Campesinos y ciudadanos que piden la atención de sus necesidades dentro de los planes de gobierno, siguen estando subyugados por la injusticia que genera el hecho de no ser escuchados, y en muchas ocasiones de matar su palabra al asesinar a los líderes y líderes que representan la voz de los oprimidos tanto en la ciudad como en las veredas más recónditas.

Pese a esta situación, Dussel responde que la praxis de liberación debe apostarle por una humanización de la economía, la tecnología, y por una formación social histórica<sup>144</sup> que más adelante él traduce como trabajo solidario y servicio desinteresado en favor de los más necesitados; luego, lo especifica desde el ethos de la liberación como una actitud de *conmiseración*<sup>145</sup>. Más adelante, en esta obra que se está desglosando *Filosofía de la Liberación*, se evidencia el surgimiento de su método: la analéctica. Dussel afirma que la categoría propia de este es la exterioridad, debido a que se desarrolla en la exterior del otro; asimismo, este método no parte de la identidad sino de la distinción/separación del otro<sup>146</sup>, pues busca afianzar lo que hay de diferente e integrar sin totalizar. En la analéctica no es suficiente la teoría, debido a que esta desde el primer momento motiva la participación de sus adeptos a “lanzarse por la praxis de los oprimidos”<sup>147</sup>.

Pero, la discusión avanza y el argentino se planta en el hecho de que el método no es la negación de la negación (dialéctico), sino la superación de la totalidad, entendiendo que al mismo tiempo es afirmación de la exterioridad. La analéctica se proyecta como opción ética y una praxis histórica concreta<sup>148</sup>. Sin embargo, en cuanto a práctico ¿Qué tan eficiente (práctico) es un discurso que, aunque en sus palabras emplee la praxis como su solución, a la hora de la verdad se queda corta en el desarrollo de dicha praxis? A esto, se podría responder

---

<sup>143</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 105.

<sup>144</sup> Dussel, 110.

<sup>145</sup> Dussel, 111-112.

<sup>146</sup> Dussel, 238-239.

<sup>147</sup> Dussel, 239- 240.

<sup>148</sup> Dussel, 241.

desde Dussel quien afirma que existen unas disciplinas para ayudar a tomar decisiones prácticas, más allá de la política, como, por ejemplo, la pedagógica, la erótica y el antifetichismo<sup>149</sup>. Aun así, su discurso sigue quedando en un plano explicativo y poco ejecutivo.

### **2.3. A modo de síntesis del capítulo.**

El idealismo hegeliano ha influido en la construcción del proceso de dignificación del ser humano, y autores como Marx y Engels han utilizado esta base para entender las dinámicas históricas. Sin embargo, la teoría marxista se aleja del idealismo hegeliano al reconocer que la historia es la manifestación de las luchas de clases sociales y que la economía es una variable determinante en estas dinámicas. Marx argumenta que, con el surgimiento del capitalismo, se simplifican las agrupaciones sociales en dos grandes clases antagonistas, la burguesía y el proletariado, siendo la explotación de la burguesía sobre el proletariado la aplicación de la dinámica de esclavitud y sometimiento. Entonces, la crítica marxista se fundamenta en la idea de que el trabajo es una forma de esclavitud deshumanizante que no garantiza el valor ni el reconocimiento de la persona.

Por otra parte, con los aportes de Marx se puede hacer evidente en la misma Europa el sometimiento que la ciudad industrializada realiza sobre el campo, en tanto que, el trabajo en la ciudad se ve como un proyecto deseable, mientras que el trabajo del campesino es desprestigiado y pasa a ser una actividad no reconocida, lo cual significa que la crítica hecha por Marx al sistema económico capitalista tiene relación con la búsqueda de un reconocimiento y dignificación de la persona y de los grupos minoritarios. Entonces, con las bases epistémicas del materialismo dialéctico, se hace fuerte el llamado acerca de la necesidad de liberación en los pueblos y en las periferias.

En este sentido, con el recorrido histórico de lo que ha sido la dialéctica se hace posible abordar el problema del sometimiento en Latinoamérica en donde el movimiento de liberación aborda la necesidad de una emancipación concreta, práctica y factible dentro de la exterioridad. Así las cosas, aparecen autores como Dussel quien, con su crítica al ideal de la

---

<sup>149</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 242.

modernidad eurocéntrica estipula una línea narrativa que abre el horizonte a la posibilidad de que la historia, el pensamiento y la filosofía se construya desde la perspectiva del nativo. Al mismo tiempo, deja la pregunta abierta acerca de cómo hacer factible una liberación que trascienda la realidad de los pueblos olvidados y que haga práctica la propuesta dusseliana.

### **3. El método analéctico y su incidencia en la pedagogía como praxis ejecutiva de la liberación dusseliana**

El presente capítulo pretende abordar la manera en la que la filosofía de la liberación se puede aplicar a una praxis factible de liberación desde el contexto educativo, ya que, pese a que la filosofía de la liberación se inscribe como una filosofía práctica (al igual que muchas otras: La razón práctica Kantiana, el materialismo histórico de Marx y Engels, la transvaloración de los valores de Nietzsche, etc.), es preciso establecer una conexión con la realidad tangible en la acción para conectar el planteamiento de una filosofía de la liberación funcional en Latinoamérica, realizando la invitación a hacerla real desde una postura política. En este sentido, se tendrá en cuenta la *pedagogía latinoamericana* y la *pedagogía crítica* en tanto que, aportan a complementar los planteamientos emancipatorios de la filosofía de la liberación, al proponer la cuestión desde la relación sujeto-sujeto y docente- estudiante, respectivamente.

Luego, se traerá a colación la mirada freiriana desde sus conceptos claves como la *palabra* y el *diálogo* para fundamentar el complemento de la filosofía con la pedagogía al formar ellas dos una praxis real de emancipación política en el territorio colombiano. También, se realizará un análisis de la realidad de la educación rural de carácter oficial en Colombia para profundizar en la idea de que dentro de la gran periferia que es Latinoamérica existe otra periferia llamada ruralidad, lo que permitirá contextualizar el planteamiento y la aplicación de un proyecto realizado en una escuela rural de Copacabana Antioquia.

Con lo anterior, se podrá dilucidar cómo la aplicación de dicho proyecto (que tiene en su fundamento la propuesta freiriana) puede permear las estructuras educativas y, por ende, la estructura social al empoderar a los estudiantes a través de la validación de su palabra para mitigar la conciencia de sometimiento que se ha gestado en la relación ruralidad-urbanidad.

#### **3.1. El método analéctico**

Hasta ahora, el planteamiento dusseliano parece estar enmarcado en una idealización de lo que es la liberación, en tanto que, propone que esta se realiza desde una praxis de liberación y que tiene su raíz en el método analéctico el cual apoya la exterioridad y permite la

resignificación del otro desde esta misma crítica en la cual el otro vive en su exterioridad. Sin embargo, el autor se queda en la rumiación de esa idea (la praxis de la liberación), pero no se evidencia, directamente, en este libro (*Filosofía de la liberación*) alguna estrategia concreta que haga visible dicha liberación más allá de lo meramente discursivo y motivador que puede llegar a ser.

En este sentido, se ve necesario esclarecer en qué consiste el método analéctico y si realmente existe alguna manera de vincularlo a estrategias que desde la pedagogía (como esencialmente práctica) permita materializar una conciencia de liberación en las nuevas generaciones. Para ello, se cita a continuación el texto que se ha venido desglosando:

El método de la filosofía es teórico analéctico, no es intrínsecamente práctico ni poético<sup>150</sup>, aunque está condicionado por ambos. El método ontológico o dialéctico negativo no es suficiente, y además, cuando se lo supone como el de la filosofía primera, justifica el sistema y funda toda teología. El método de la filosofía de la liberación sabe que la política es la filosofía primera, porque la política es el centro de la ética como metafísica<sup>151</sup>

Con ello se puede afirmar, que la analéctica como método pretende apartarse por un lado de la ontología y de la dialéctica negativa (que negaba para poder superarse), y se enfoca más por una filosofía política que desde su sentido metafísico y ético priorice la opción por los marginados. Pese a esto, se evidencia una contradicción respecto a la praxis que en otro momento plantea Dussel con la filosofía de la liberación. Así pues, la praxis de liberación finalmente se queda en un ejercicio más de especulación como filosofía en tanto, si bien se propone una filosofía práctica, esta supone una crítica sin su aplicabilidad más allá de lo ulterior a la filosofía misma, pues, su solipsismo recuerda a Marx en su ya célebre onceava tesis sobre Feuerbach: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”<sup>152</sup>. Empero, es de resaltar los avances teóricos que permiten llevar a la praxis una emancipación real.

En concordancia con lo anterior, la necesidad de liberación en los pueblos latinoamericanos debe estar apoyada por el método analéctico, al ser un método desde la

---

<sup>150</sup> Se refiere dicho por el mismo Dussel a la parte de la filosofía que piensa en la relación hombre-naturaleza en cuanto acto, efector o productor.

<sup>151</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 253.

<sup>152</sup> Carlos Marx y Federico Engels, *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos* (Fundación Editorial el perro y la rana, Guarenas: 2011), 17.

periferia, pero se debe tener cuidado de no pasar los límites de este método al vincularlo con otros modos filosóficos de estudiar la realidad,<sup>153</sup> para evitar tergiversaciones y que no se llegue a cumplir el objetivo del método (contribuir a una praxis de liberación). Dussel ve este cuidado desde la filosofía analítica, el marxismo y los análisis histórico- filosóficos de la periferia. Lo desglosa así:

Primero, la filosofía analítica, cree que se ha dado cuenta de todo mediante el abordaje que realiza a través de otras ramas de la filosofía como la del lenguaje, epistemología, lógica o de la ciencia y en ello, adolece de holismo. Sin embargo, no todo es malo en ella, incluso es conveniente incluirla en tanto analítica en unión a la dialéctica positiva, pues se abre al amplio mundo de la realidad oprimida ya sea como nación, como clase social o como persona<sup>154</sup>.

Segundo, el marxismo identifica la dependencia económica desde el centro hacia la periferia fuera de un marco histórico, real y concreto. No obstante, sus aportes dan paso a enmarcar la dominación imperial dentro de un contexto histórico y específico de cada nación<sup>155</sup> estableciendo que la historia misma tiene estadios propios a cumplir sin que se tomen en cuenta excluidos emergentes en el decurso de los acontecimientos (por ejemplo, las poblaciones minoritarias).

Tercero, los análisis histórico- filosóficos de la periferia que, sin la ayuda de las categorías filosóficas obtenidas a través de la hermenéutica, corren el riesgo de ser un mero estudio historiográfico que no aporta a la praxis de liberación filosófica<sup>156</sup>.

Con lo anterior, quedan abordadas algunas características propias de este método: 1. Adopta una postura analítica de la realidad, 2. Tiene en cuenta las aportaciones de las diferentes ramas de la filosofía para que se ahonde de una manera más completa en la problemática social, y 3. La analéctica adquiere una parte hermenéutica en tanto, medio para comprender e interpretar las situaciones sociales con toda su historia, y no aisladamente de un escenario espacio temporal real. Por esa razón, más allá de eliminar los tres elementos

---

<sup>153</sup> Si bien, la analéctica no fue fundada por él pues otros autores ya la habían empleado, en este documento se tendrá en cuenta como “su método” porque él se apropia de este y lo pone en práctica en sus planteamientos.

<sup>154</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 254.

<sup>155</sup> Dussel, 254.

<sup>156</sup> Dussel, 254.

antes mencionados, el método dusseliano le apuesta por una integración orgánica que comprenda los recursos enunciados con un sentido profundo dentro de esa filosofía de la periferia, en donde el ser humano como libertad y exterioridad se sitúa en el centro de la cuestión<sup>157</sup>.

Entonces, aunque el problema de la filosofía de la liberación se enraíza en la búsqueda y defensa de un pensamiento auténtico, es indispensable reconocer que conseguir la independencia del pensamiento latinoamericano respecto de la filosofía occidental moderna eurocéntrica es una empresa imposible y utópica, porque, por más que se pretenda separar la construcción del pensamiento filosófico de la periferia, del modelo dominante, no hay forma de que se diga que fragmentando la historia (y con ello, que se fragmenten las raíces epistémicas de la construcción del pensamiento desde el centro y lo que a través de ella ha acontecido) sea la manera en que se podrá independizar una línea de pensamiento, pues, la influencia eurocentrista está presente quiérase o no en las diversas facetas de la realidad latinoamericana (cultura, economía, política, religión, etc., tal como se expresó en el anterior capítulo).

Ahora, la cuestión es cómo sustentar una praxis que se aparte de lo meramente discursivo y de qué forma al aplicar en actitudes y acciones cotidianas, se logre, a partir de lo ya estipulado no solo en la filosofía si no en la manera de cuestionar y entender el mundo, al ser humano y a la realidad, como se motive una liberación de los pueblos<sup>158</sup> y /o grupos minoritarios, por ejemplo, los campesinos que para este ejercicio de investigación comprenden un aspecto significativo y de vital importancia. En ese caso, se hace plausible *la pedagogía crítica y pedagógica de la liberación*, en la medida que, permite aventurar una praxis real que transforme los ideales discursivos de la liberación. Así es dicho por el mendocino:

La filosofía de la liberación es una operación pedagógica, desde una praxis que se establece en la proximidad maestro-discípulo, pensador-pueblo, intelectual orgánico (...) Aunque pedagógica, es una praxis condicionada por

---

<sup>157</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 255.

<sup>158</sup> Aunque hablar de los pueblos suena algo monumental, se podría hablar para comenzar de los grupos minoritarios.

la praxis política (y también erótica). Sin embargo, como pedagógica, su esencia es especulativa, teórica<sup>159</sup>

De lo anterior, se puede rescatar que en la relación de enseñanza y aprendizaje se vislumbra la adquisición de las reflexiones con enfoques prácticos. Puesto que, si bien, tratar de definir y defender las causas de la filosofía de la liberación es algo imposible e ingenuo como lo afirma Dussel, si es pertinente recordar que esta termina siendo reflexiva<sup>160</sup>, pero, aun así, es posible a partir de la pedagogía, desde la enseñanza de la actitud crítica y de la adquisición de una postura valiente respecto a la fragmentación de los ideales que pretenden la hegemonía del pensamiento eurocéntrico, como se puede hacer visible la liberación en las comunidades.

### **3.2. La pedagógica de la liberación y la pedagogía crítica**

La pedagogía crítica y la pedagógica de la liberación tiene sus orígenes en la segunda mitad del siglo XX como consecuencia de los acontecimientos revolucionarios que se venían gestando en Latinoamérica. Experiencias revolucionarias como el triunfo de la rebelión agraria en México (1910), o la revolución cubana de 1959 fueron los antecedentes propicios para cuestionar la “liberación” como una posibilidad concreta dentro de la realidad de América Latina<sup>161</sup>. En este sentido, el origen de la Pedagógica y de la pedagogía crítica está estrechamente relacionada con el origen de las diversas ramas de los movimientos liberacionistas, es decir, con la filosofía, la teología, la sociología y otras denominaciones que tienen en común el apellido de liberación.

Sin embargo, aunque pareciera que las dos se asemejan por su grafía (pedagógica y pedagogía) en realidad se diferencian en la medida en que la pedagógica está referida a una parte de la filosofía que analiza desde la relación del sujeto- sujeto<sup>162</sup> los elementos de dicho vínculo en la búsqueda de una emancipación de los pueblos oprimidos. Y la pedagogía crítica busca poner en cuestión las formas tradicionalistas de educación (a través de las cuales se ha gestado una práctica educativa que enajena al sujeto en tanto que la relación del docente con

---

<sup>159</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 263.

<sup>160</sup> Dussel, 263.

<sup>161</sup> Nadia Heredia, “La pedagógica de la liberación de Enrique Dussel: Inakayal y lo que la pedagogía nos negó,” *Revista del IIICE* 45, (2019): 133.

<sup>162</sup> Enrique Dussel, *Pedagógica Latinoamericana* (Bogotá: Editorial Nueva América, 1980), 11.

el estudiante se ha visto manipulada para imposibilitar el cambio social), para pasar a vivir la educación como “práctica de la libertad”<sup>163</sup>.

Asimismo, es pertinente indicar que Dussel propone la pedagógica como una de las tres formas de relación sujeto-sujeto (las otras dos son la erótica y la política) en las cuales se ha patentado el modo de dominación europeo en las estructuras familiares y sociales de las sociedades latinoamericanas. Por ello, a través del método analéctico favorece el análisis crítico que hace de la realidad histórica y geopolítica de Latinoamérica, señalando textos amerindios que refieren a las culturas precolombinas, sus costumbres y las formas de relacionarse entre sí (padre-hijo, madre-hijo, esposo-esposa, etc.) que entendían al Otro desde las diversas perspectivas (educativa, familiar y política) con una predominancia de la falocracia y la gerontocracia en donde el joven, el niño y la niña, o el menor son tomados como el rol dominado, bien sea por sus padres o por cualquier adulto<sup>164</sup>.

Además, esta parte de la filosofía hace referencia a “la relación que se da entre una generación y otra, entre lo que está y lo porvenir, siempre dentro de un sistema, es decir, dentro de una determinada Totalidad”<sup>165</sup> lo cual está relacionado directamente con la prolongación de una cultura de sometimiento que se generó a partir de 1492 con la llegada de los europeos. En concordancia con lo anterior, la pedagógica latinoamericana no se aparta de su raíz epistémica en la cual se encuentra con la pedagogía, sin embargo, se aparta de ella por estar más dedicada a una crítica que tiene en el centro la hegemonía de un pensamiento que enajena al Otro<sup>166</sup> y que pretende permanecer en dicho ejercicio.

### **3.2.1. El proyecto de liberación freiriano**

Durante el siglo XX la educación tradicional se ve fuertemente confrontada por la propuesta de liberación en la educación que formula Freire, porque, le da voz a los que no tenían voz, puesto que, en Brasil él quiso alcanzar el poder del voto a aquellos analfabetos que a causa

---

<sup>163</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI Editores, México: 2005), 23.

<sup>164</sup> Dussel, *Pedagógica Latinoamericana*, 15-16.

<sup>165</sup> Heredia, “La pedagógica de la liberación de Enrique Dussel: Inakayal y lo que la pedagogía nos negó,” 136.

<sup>166</sup> El concepto Otro (con mayúscula) es empleado por autores de la tradición filosófica como Hegel o Lacan para distintos fines. Dussel lo emplea en una distinción entre sujetos al establecer una dinámica relacional en el cual el uno es diferente al Otro, y, este, a su vez, posee condiciones de desventaja en su otredad misma

de su incapacidad por firmar y leer estaban condenados a resignarse a las decisiones que los letrados quisieran tomar en términos políticos y democráticos<sup>167</sup>. Dicha confrontación favoreció el compromiso de este hombre especialmente a partir de la creación de los *Círculos de Cultura Popular* que buscaban “conseguir la redención o alfabetización de un iletrado en 45 días, con un método de palabras generadoras”<sup>168</sup>. Este proyecto, tuvo gran impacto en tanto que, lograba hacer conscientes a las masas de las problemáticas sociales y a la vez los dotaba de habilidad para salir de la preocupante cifra de analfabetismo que para inicios de la década de los sesenta se evidenciaba entre la población. Sin embargo, por el mismo hecho de concientizar frente a las problemáticas sociales se le llegó a tildar de subversivo y con la llegada al poder del General Castelo Branco en 1964, tuvo que salir desterrado de su natal Brasil<sup>169</sup>.

En este sentido, la publicación de obras tan trascendentes como “*Educación como práctica de la libertad*” en 1967, y “*Pedagogía del oprimido*” en 1970, han dado los fundamentos para el desarrollo de una corriente de liberación práctica, en la medida en que, no se queda en discursos mediáticos o alentadores, sino que, va a la raíz del problema, es decir, aboga por la necesidad de educar hombres y mujeres para que sean capaces de afrontar su realidad social y denunciar las injusticias que los “opresores” ejercen sobre la población. Así lo describe:

Hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, “aceptan” fatalistamente su explotación. Más aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo<sup>170</sup>.

Por tal motivo, después de su exilio estuvo en Chile, y luego en Suiza, lugares en los cuales fungió como investigador, conferencista y docente, abogando especialmente por la educación popular y la alfabetización como estandarte para la dignificación de los pueblos, pues, descubrió que, a través de las letras, la palabra, la autonomía y la democracia, se puede

---

<sup>167</sup> Javier Ocampo López, “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, no. 10 (2008): 60.

<sup>168</sup> Ocampo, “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, 60.

<sup>169</sup> Ocampo, 61.

<sup>170</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 67.

alcanzar la dignificación de la persona y, por ende, su liberación. De igual manera, desde su estadía en Suiza pudo intervenir en otros países en vía de desarrollo confirmando cada vez más sus ideales y aportando desde su experiencia a la mejora en los modelos educativos. Hasta que en 1997 muere en su natal país<sup>171</sup>.

### **3.2.1.1. La concientización.**

Así las cosas, resulta relevante abordar sus conceptos insignia. En un primer momento, *la concientización*, que se refiere a la capacidad que tiene el aprendiz de adquirir una mirada real de lo que sucede en su vida y su alrededor<sup>172</sup>. A partir de dicha capacidad, el estudiante puede desarrollar su criticidad respecto a las condiciones de opresión que existen en su entorno. Con relación a esto, Freire creía que la educación debía fomentar la conciencia de las estructuras de poder y ayudar a los estudiantes a reconocer su situación para poder transformarla. En ese sentido, la concientización contribuye a la transformación de las maneras de entender el mundo y lo que pasa en él, pues, pasar de simplemente vivir en el mundo a ser consciente del mundo en el que se habita, despierta las cualidades que hacen al hombre ser un sujeto de acción participativa y lo promueven a la búsqueda de unas mejores condiciones para el buen vivir.

### **3.2.1.2. El diálogo**

Ahora, otro concepto importante es *el diálogo*, que se basa en la posibilidad de que el conocimiento sea construido entre el estudiante y el docente, fragmentando la educación bancaria que pretendía introducir en sus alumnos un conocimiento en el cual, el estudiante no podía ejercer su capacidad crítica ni creativa, puesto que, solo se limitaba a ser un receptor de contenido; además, estaba obligado a memorizar y a retener el contenido como un ser inerte<sup>173</sup>. Así las cosas, la pedagogía freiriana le da importancia al *diálogo* y a la comunicación ya sea, entre pares o en relación con el educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que, es una exigencia existencial, es decir, es propio del ser humano a diferencia de los animales, poder expresar su sentir y no solamente resignarse a vivir lo que circunda su

---

<sup>171</sup> Ocampo, “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, 62-63.

<sup>172</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 120- 121.

<sup>173</sup> Freire, 77- 82.

alrededor<sup>174</sup>. Así pues, tanto el maestro como el estudiante deben poder participar en un diálogo igualitario y respetuoso, que permita el enriquecimiento mutuo a partir de las experiencias y conocimientos personales.

### 3.2.1.3. Educación problematizadora

Ahora, es posible dialogar acerca de la educación bancaria que es criticada fuertemente por Freire. Este tipo de modelo educativo tradicional (de origen europeo) pretendía un adiestramiento en el cual, se sometía a los estudiantes a un “alumbramiento” que nombraba el único poseedor del conocimiento (el alumbrador) al maestro. Este modelo tradicional encuentra su contrario en la *educación problematizadora* que es una manera de introducir al aprendiz dentro de las disyuntivas reales del mundo, dándole la autonomía para que este exprese su parecer y pueda contribuir a la construcción del conocimiento:

En tanto la concepción “bancaria” recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica “bancaria”, al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido<sup>175</sup>

Así, para Freire, una educación que se enfoca en la problematización de la realidad y no solo en la transferencia pasiva de información contribuye a la formación de personas capaces de entender y enfrentar las problemáticas de su entorno al dotarlos de capacidad crítica, autonomía y creatividad para la búsqueda del cambio.

De esa manera, la educación se convierte en *educación liberadora*<sup>176</sup>, puesto que, con ella se pretende sacar a las personas de la opresión y la dependencia de las estructuras pedagógicas y políticas que adiestran la mente de los sujetos para manipularlos. En otras palabras, la educación debe empoderar a los estudiantes para que tomen el control de sus vidas y se conviertan en agentes de cambio social. Estas son ya pinceladas acerca del cambio práctico que la educación puede hacer en la línea de la liberación que la filosofía de la liberación plantea, ya que, no es a través de discursos eruditos, sino mediante líneas de acción, aunque sea a menor escala (por ejemplo, en el aula) como se generan cambios. Así

---

<sup>174</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 106-107.

<sup>175</sup> Freire, 97-98.

<sup>176</sup> Freire, 158.

lo demostró el brasileño, con su *alfabetización crítica*, que es el siguiente término para desglosar.

#### **3.2.1.4. Alfabetización crítica**

La pedagogía freiriana favoreció el desarrollo de un modelo de alfabetización que va más allá del mero acto de leer y escribir. Su propuesta tomó la alfabetización desde una perspectiva crítica, como un ejercicio para poder leer y entender las dinámicas del mundo y denunciar lo que de injusto pudiese existir<sup>177</sup>, ello, desde una perspectiva más consciente y analítica de lo que ocurre a su alrededor, lo que implica cuestionar las estructuras de poder y reflexionar sobre las mismas en relación con la población y las necesidades de los pueblos. Esto es significativo para la realidad latinoamericana si se tiene en cuenta que existen dentro de los Estados unos grupos que pretenden acaparar todo el poder para controlar las estructuras de las naciones, lo que se convierte en un problema en la medida en que, la ambición por adquirir más poder le quita importancia a las necesidades de los colectivos (los pobres, los campesinos, los niños, los indígenas)<sup>178</sup> y terminan siendo no atendidas; por ende, la ambición, lleva a que las brechas de desigualdad sean cada vez más grandes.

#### **3.2.1.5. Los temas generadores**

Ahora, en ese proceso de alfabetización crítica es sustancial generar el conocimiento a través de temas que se conecten con la realidad de los estudiantes. Freire propone los “*temas generadores*” que construyen los saberes desde la vida y las experiencias propias de cada individuo, para que se pueda aprehender de manera más cercana y realista al relacionarla con los propios y diversos contextos, en los cuales cada individuo vive. Así lo describe:

Los temas, en verdad, existen en los hombres, en sus relaciones con el mundo, referidos a hechos concretos. Un mismo hecho objetivo puede provocar, en una subunidad epocal, un conjunto de “temas generadores”, y en otra no provocar los mismos necesariamente. Existe, pues, una relación entre el hecho objetivo, como un dato, la percepción que de él tengan los hombres y los “temas generadores”<sup>179</sup>

---

<sup>177</sup> Paulo Freire, “Educación y cambio”. *Comisión Ecueménica Latinoamericana de Educación Celadec*, (2002), 27.

<sup>178</sup> Ocampo, “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, 67 - 68.

<sup>179</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 132-133.

Por consiguiente, los temas generadores son medios eficaces para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje liberador, puesto que, permite al estudiante apropiarse de las temáticas y vincularlas a la crítica personal, de manera que, pueda generarse una reflexión profunda que conlleve al compromiso con su entorno. Por otra parte, se abre la posibilidad de que el aprendizaje sea transversal y aplicable a la vida cotidiana, entonces, se incrementa la participación y el interés por parte de los estudiantes.

#### **3.2.1.6. La palabra**

En concordancia con lo anterior, para Freire la *palabra* consigue gran relevancia, pues, es el diálogo mismo a través del cual se crea la realidad<sup>180</sup>, esto es una performatividad del lenguaje que supone una importancia en el pensamiento del brasileño mediante la palabra se crea una cultura de liberación que va en contra de la “*cultura del silencio*” en la cual, los opresores pretenden mantener a los oprimidos bajo unas ideas de colonialismo. La cultura de la palabra que alude a la liberación, parte de la necesidad de darle voz y participación a más de 30 millones de brasileños durante la década de los 60s<sup>181</sup>. Conforme a ello, la pedagogía freiriana pretende empoderar a los marginados y silenciados de la sociedad para que puedan participar activamente en la construcción de su propio conocimiento y también, en la transformación de su entorno.

#### **3.2.1.7. La praxis**

Por otra parte, uno de los conceptos importantes para Freire es la *praxis*, que se entiende como la combinación de la reflexión y la acción<sup>182</sup>, puesto que, en la búsqueda de una humanización (liberación), debe haber la armonía perfecta entre la capacidad de entender las situaciones y las causas de los problemas (reflexión), pero, a la vez debe haber un compromiso que se evidencie en actuaciones concretas (acción). Más aún, esta perspectiva se adhiere al hecho de que la teoría debe surgir de la práctica, y, además, de que la práctica debe estar acompañada siempre por una reflexión que dé sentido a lo que se quiere hacer. De esta manera, no se cae en mero activismo revolucionario, sino que, se puede contribuir a

---

<sup>180</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 105.

<sup>181</sup> Nubia Agudelo y Norman Estupiñán, “LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN PAULO FREIRE”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 13, (2009), 97.

<sup>182</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 161- 162.

cambios significativos en la realidad, tal como lo expresa Ocampo: “Para que el oprimido se libere, necesita la acción; pero esta debe ser con reflexión crítica y con verdadera conciencia sobre la realidad. Si ello no ocurre, la acción para la liberación se vuelve activismo”<sup>183</sup>

Así las cosas, se percibe que a partir del desarrollo de la propuesta freiriana, la pedagogía crítica (expresada en las páginas anteriores) toma parte dentro de la dinámica de emancipación de los pueblos latinoamericanos, porque, permite mediante el desarrollo de sus términos, ahondar en la formación integral del ser humano, ya sea, por el reconocimiento y la admisión de la voz de los sujetos dentro de las discusiones sociales, o por el hecho de que la criticidad con la que se les educa, garantiza la autonomía y creatividad frente a las cuestiones sociales de la época y los hace seres responsables de su entorno social y de la construcción de una historia nueva, que tiene en cuenta los desaciertos del pasado y las mejores alternativas para el cambio.

Por lo tanto, se admite lo expresado por Dussel con relación al principio de la pedagógica, en tanto que: “El a priori de toda pedagógica es el "escuchar-la-voz-del-discípulo", su historia nueva, su revelación, lo que porta la generación sin repetición posible, porque es única”<sup>184</sup> puesto que, para poder gozar de una libertad en la realidad social es necesario primero reconocer la *palabra* (mencionado también en Freire) como el fundamento para que no exista una relación de dominación, si no de respeto, reconocimiento, alteridad y dignidad. En ese caso, escuchar la voz del otro es sumamente dignificante en la medida en que se le da paso a compartir su esencia, su historia, sus raíces y además se le da la oportunidad de expresarse acerca de lo que piensa, necesita y quiere.

Lo anterior es relevante pues, se admite a cabalidad en la perspectiva de emancipación que el ejercicio pedagógico de Freire es en sí mismo fuente de liberación para la formación de los sujetos a corto plazo, y a largo plazo, es el sustento para que los grupos minoritarios (campesinos, indígenas, afrodescendientes) puedan adquirir una conciencia de sí, de sus necesidades, de sus características, de sus problemáticas y de los agentes que pretenden someterlos bajo un modelo de dominación en la cual no existen las garantías para tener una vida digna, con una formación que les permita prepararse profesionalmente para ejercer la

---

<sup>183</sup> Ocampo, “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”. 64.

<sup>184</sup> Dussel, *Pedagógica Latinoamericana*, 51.

defensa de su familia, de sus ideales y de las costumbres de sus comunidades y con ello, garantizar su reconocimiento.

Así pues, el objetivo de aplicar praxis de liberación al contexto latinoamericano no debe ser desarraigar lo que se ha construido hasta el momento, de todo lo que haga parte de la estructura eurocéntrica dominadora que de una u otra manera pertenece a la cultura latinoamericana (idioma, costumbres, modos de producción y desarrollo), sino que, esta praxis debe estar unida a la construcción de una conciencia individual y colectiva que haga evidente la problemática del menosprecio hacia lo Otro y hacia los Otros. Entonces, la construcción de teoría acerca de lo propio funge como medio adecuado para unir la crítica y resaltar que por la reflexión de dicha problemática (la de falta de reconocimiento) se evite caer en los mismos errores. Por otra parte, mantener vinculada esta práctica entre pedagogía y filosofía favorece una prolongación de la reflexión y al mismo tiempo un enriquecimiento de esta desde el plano pedagógico y filosófico. En este orden de ideas, se afirma con Cabaluz-Ducasse que para llevar a cabo un correcto proceso emancipatorio es necesario:

En primer lugar, creemos que al reimpulsar procesos de diálogo y encuentro entre la filosofía y la pedagogía en general, y particularmente entre la Filosofía de la Liberación dusseliana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, podemos avanzar, por un lado, en la superación de aquellas concepciones que reducen el campo pedagógico a aspectos técnicos, instrumentales y simplistas, las cuales, (...) han favorecido procesos de desintelectualización, mecanización y banalización del trabajo pedagógico, es decir, podemos contribuir al refinamiento epistemológico, teórico y conceptual del campo pedagógico, y, además, podemos dotar de mayores grados de concreción y praxis al campo filosófico.<sup>185</sup>

De esta manera, tanto la filosofía de la liberación (que se podría percibir como inacabada en tanto no práctica) como la pedagogía se benefician al entablar una cercanía y complementariedad que, en últimas, lleva a plenitud el proyecto liberador para aquellos olvidados de la sociedad, haciendo pertinente hacer un análisis de la realidad educativa en Colombia y enfocarnos en uno de estos grupos que se encuentran en la periferia: la ruralidad. Pues, siendo este un país que manifiesta libertad e igualdad parece que se queda corto al buscar la dignificación de este sector dentro del Estado, por lo cual, se consolida una realidad

---

<sup>185</sup> Jorge Fabián Cabaluz-Ducasse, “Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico - político,” *Educación y Educadores* 19, no. 1 (2016): 70.

de periferia (ruralidad respecto urbanidad) dentro de la periferia (Latinoamérica respecto Europa y EE. UU.).

### **3.3. Análisis de la educación en Colombia**

La legislatura colombiana plantea objetivos en pro del desarrollo integral del ser humano a través de su ley general de educación 115 de 1994. Sin embargo, cabe preguntarse acerca del cumplimiento de estos como medio para la reflexión y la búsqueda de mejoras en la calidad de educación, especialmente en la periferia, es decir, en la ruralidad del territorio colombiano.

En este sentido, la educación en la Constitución Política de Colombia se proyecta como un derecho fundamental para todos los niños, tan importante como el derecho a la vida, a su seguridad, a la salud y a su familia<sup>186</sup>, siendo así, un derecho de primera generación, y, por tanto, fundamental.

Por otra parte, desde lo formulado en la Ley General de Educación (artículo 4° del título I: “calidad y cubrimiento del servicio”), se establece que es un deber del Estado, de la sociedad y de la familia velar por la calidad de la educación<sup>187</sup>. Pese a esto, no se evidencia explícitamente en el documento anterior un trato especial para aquellas personas que, por estar ubicadas en situaciones de difícil acceso, disfruten de ciertas medidas para garantizar que la educación en la primaria y la secundaria se lleve a cabo con tanta eficiencia como en la urbanidad, porque, eso mismo está implícito en el hecho de “garantizar” dicho derecho, encuéntrase donde se encuentre la población ya sea en la ruralidad o en el sector urbano.

Además, según lo estipulado en esta misma Ley (115) en el capítulo 4 del título III “Educación campesina y rural”, la formación especial que se le debe dar a este grupo poblacional (campesinos e hijos de campesinos) está más enfocada en una formación técnica que contribuya a solventar las necesidades agrarias de la población urbana y rural. En este caso, el enfoque de atención al sector rural está más elaborado para defender la funcionalidad de la ruralidad respecto a la ciudad, pues, ella se convierte en la despensa del sector urbano,

---

<sup>186</sup> Corte Constitucional Consejo Superior de la Judicatura Sala Administrativa - Cendoj, Constitución Política de Colombia, Artículo 44 (2015):18-19.

<sup>187</sup> CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación, *Grupo editorial Nueva Legislación SAS*, Artículo 4, 3.

y, por lo tanto, no conviene a la sociedad ni al Estado, dejar sin la atención necesaria a dicho sector en materia de productividad. Así se evidencia en el artículo 64 de esta ley:

Este servicio (el de atención a la educación campesina y rural) comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país<sup>188</sup>.

Con ello, podría existir una pretensión negativa ligada a un sentido dominador como se vio en la relación del amo y el esclavo de Hegel, que hizo mella en el pensamiento de Marx y tiempo después interpretó Kojéve, donde la relación del dominador (la ciudad) con el otro en el grupo periférico (el campo) es funcional, aunque indispensable para la supervivencia de todos, porque, al campesino le corresponden las labores “menos anheladas” como lo son el trabajo con la tierra. Sin embargo, es importante resaltar que el hecho de buscar tecnificar este sector favorece su desarrollo, el cual está vinculado a una búsqueda de soluciones para las problemáticas de su realidad. Entonces, la tecnificación del sector rural no es negativa, siempre y cuando, dé más oportunidades a los miembros a nivel laboral más allá de ser obreros, dándoles la oportunidad de cuestionarse, de confrontar, de pensar, de liderar y de llegar a ocupar puestos importantes, de mayor cualificación y remuneración.

Por consiguiente, es importante aplicar a la educación rural una formación del pensamiento crítico y de las habilidades comunicativas que fortalezcan la conciencia de los individuos respecto su función dentro de la sociedad y su sector. De esta manera, se permitirá a los estudiantes tener presente que si bien, por una parte, la educación superior cualifica sus habilidades para el trabajo, por otra, esa cualificación puede favorecer el desarrollo de su sector y con esta conciencia, los estudiantes querrán volver a sus poblaciones de origen para buscar devolverle desde sus saberes y lo que ha aprendido en la ciudad, lo mejor que ella se merece: un desarrollo tecnificado, óptimo y a la vanguardia que mejore las condiciones de vida de sus habitantes.

---

<sup>188</sup> CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Ley General de Educación, Ley 115, Artículo 64, 27.

### 3.3.1. La calidad educativa

Ahora, con lo dicho anteriormente la calidad educativa queda puesta a confrontación, más aún, cuando la estructura de desarrollo en materia educativa supone que todos (ya sean del sector público o privado) deben contar con una educación de calidad en cualquier parte del territorio nacional (rural o urbano)<sup>189</sup>. Esto se debe a que, la calidad educativa no solo depende de que esté descrita en un documento como reglamentaria, pues debe abarcar un grupo de elementos que contribuyan al mejoramiento de la estructura y de la ejecución de los planes para una mejor educación. Entre los elementos se encuentran la cualificación docente, los recursos, los métodos educativos, la plata física, la innovación, la investigación y el permanente seguimiento a lo que se efectúe<sup>190</sup>.

En concordancia con lo anterior, hay que prestar atención a todo un engranaje de elementos cuando de calidad educativa se trata, pues de lo contrario se puede caer en la tentación de juzgar apresuradamente a los entes gubernamentales al decir que no invierten lo suficiente, cuando en realidad todos los miembros de la sociedad tienen un poco de responsabilidad en la búsqueda de alcanzar una calidad en la educación para todos, ya sea, desde el padre de familia, de los docentes y de los entes administrativos de la nación.

Por otro lado, no está de más aclarar que este análisis es válido para la educación rural de carácter oficial, puesto que, la educación no oficial cuenta con unos beneficios que por su enfoque privado garantizan la calidad de la educación. En este sentido, según el DANE, la educación rural está confrontada con el hecho de que gran parte de las instituciones rurales son privadas, por ello, el porcentaje de población rural atendido desde la parte oficial termina siendo un número muy reducido<sup>191</sup>, en proporción. Entonces, por ser un número tan reducido, la inversión es menor en comparación a la inversión estatal destinada a la educación urbana.

Así las cosas, el resultado de la calidad educativa se ve influenciado por el nivel de competencia con el cual los estudiantes del sector rural se enfrentan luego a las pruebas de

---

<sup>189</sup> CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Ley General de Educación, Ley 115, Artículo 1, 2.

<sup>190</sup> CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Ley General de Educación, Ley 115, Artículo 4, 3-4.

<sup>191</sup> Colombia aprende, “*La educación rural, un gran desafío para Colombia*”, Portal Colombia Aprende, consultado el 11 de septiembre de 2023, <https://www.colombiaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-educacion-rural-un-gran-desafio-para-colombia>.

estado y de admisión a la educación superior pública, debido a que, es inferior en comparación al nivel de competencia de un estudiante del sector urbano:

en cuanto a la calidad educativa, los resultados de la Encuesta Longitudinal de Colombia —ELCA— (2017) revelan que los alumnos rurales, a medida que transcurren los años de su formación, se van rezagando notoriamente en relación con sus pares de las zonas urbanas: después de 6 años los porcentajes de atraso en los aprendizajes de los estudiantes del campo asciende a un 11,5%, mientras que los de la ciudad llegan a un 8.7%. Es decir que, aunque los jóvenes logren culminar con éxito su formación escolar, la calidad es significativamente inferior a la de los centros urbanos<sup>192</sup>.

Lo anterior es preocupante, porque, si se supone que la educación es equitativa e igual para todos, debe ser también garante el proceso educativo de que el nivel de competencia que adquiera el estudiante sea tan bueno en el campo como en la ciudad. De igual forma, esta diferencia crea desventaja en el futuro pues los estudiantes del sector rural oficial tendrán menos posibilidad de acceder a las oportunidades que siguen luego de terminar el colegio. Por ejemplo, poder acceder a una carrera de educación superior en una universidad oficial en la cual se realicen pruebas para la admisión, debido a que la ventaja en competencias la tendrá siempre el egresado del sector privado y en su defecto el ex alumno del sector urbano- oficial.

Pese a esta situación, es alentador saber que los entes administrativos de Colombia siguen trabajando en el reconocimiento y la valoración del campesino; por esta razón, hace poco se tomó en el Congreso de la República una decisión muy positiva para este grupo minoritario que aporta al proceso de resignificación del concepto del otro, aunque sea de manera nominal y legislativa. El pasado 14 de junio de 2023 en la revista *Pares*, se dio a conocer un artículo relacionado con la aprobación del proyecto de ley en el cual se le otorgaba reconocimiento al campesinado como sujeto de derechos, lo que es llamativo puesto que, este proyecto de ley pretende un cambio al artículo 64 de la Constitución Política de Colombia.

Con esta decisión se establece al campesino como sujeto político de derechos y de especial protección y reconocimiento, ya que, por estar en relación directa con la tierra, y la producción de alimentos, se connota que deben existir unas garantías específicas para las

---

<sup>192</sup> Colombia aprende, “*La educación rural, un gran desafío para Colombia*”.

comunidades campesinas (seguridad, soberanía alimentaria, mejoría en la productividad global, impulso en las tecnologías y estrategias de comercialización, protección del medio ambiente y cuidado de las tradiciones y costumbres propias de los campesinos) que permitan a este grupo ser tratados con especial cuidado.

Ahora bien, se desea ahondar en una experiencia pasada que ha despertado interés por dar cuenta de una práctica de liberación desde el aula que tiene como base, por un lado, la propuesta emancipatoria freiriana (rescate del diálogo y la palabra), y, por otro lado, el fortalecimiento de las habilidades comunicativas a través de las artes. Este ejercicio se describe a continuación.

### **3.4. Ejercicio de aplicación y reflexión sobre la praxis: fortalecimiento de las habilidades comunicativas en la I. E. R. Granjas Infantiles sede El Noral del municipio de Copacabana**

En la línea de reflexión de lo que hasta el momento se viene exponiendo, la pedagogía se convierte en una manera de emancipación factible puesto que, a través de lo evidenciado en el trabajo de investigación titulado *Fortalecimiento de las habilidades comunicativas en la I. E. R. Granjas Infantiles sede El Noral del municipio de Copacabana*, el cual, tenía como objetivo “Fortalecer la capacidad comunicativa de los estudiantes de la I.E. Granjas Infantiles en la vereda El Noral de Copacabana, Antioquia., para aportar a la formación de sujetos autónomos, creativos y propositivos que contribuyan al desarrollo social y a la transformación del entorno rural.”, se pudo demostrar ello.

Este proyecto se planteó en el marco del curso “Práctica pedagógica investigativa III” durante el semestre 2022-II; luego, se ejecutó durante el periodo 2023-I, y actualmente, se encuentra en proceso de sistematización durante el semestre 2023-II. El proyecto se realizó en tres fases:

#### **3.4.1. Verificación del nivel de habilidades comunicativas**

Este proyecto se destinó a los estudiantes de grado 4° y 5° de la IER Granjas Infantiles, sede el Noral. La primera fase, de evaluación, tuvo como meta la realización de un diagnóstico respecto a las habilidades comunicativas, mediante actividades en clase, observación e inmersión en el aula desde una manera corresponsable, en tanto que, la docente encargada

del grupo fue quien lideró esta parte; puesto que, los maestros en formación se limitaron a analizar esta primera parte desde una perspectiva objetiva. Esta fase se desarrolló en dos inmersiones de aula, cada una de 55 minutos (**Ver anexo 1**).

#### **3.4.2. Ejecución de talleres prácticos**

La segunda fase, de ejecución, se tomó como el espacio para llevar a cabo unos talleres prácticos desde tres enfoques. El primero de ellos, fue la lectura en voz alta, y la comprensión e interpretación de textos escritos. El segundo, fue la redacción de textos informativos cortos. El tercero, fue la expresión corporal, la lectura de guiones y el manejo de las emociones, mediante el teatro. Esta fase se tenía prevista para realizarse durante tres encuentros, sin embargo, durante la ejecución fue necesario adecuar nueve encuentros para alcanzar el fin de cada taller. Cada encuentro fue de aproximadamente 50 min - 1 hora (**Ver anexo 2**).

#### **3.4.3. Evaluación**

La tercera parte de este proyecto se dedicó a la evaluación de lo ejecutado a través del primer festival de letras el Noral. Esta fase pretendió mostrar a la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, docentes de la sede y docentes del curso de investigación), los resultados, aprendizajes y logros alcanzados en la ejecución de los talleres prácticos. Para ello, se realizó el Primer Festival de Letras el Noral, donde los estudiantes destinatarios del proyecto fueron protagonistas del evento mostrando sus escritos y presentando dos mini obras de teatro adaptadas de los cuentos de los hermanos Grimm que se organizó como un evento desde el área de lengua castellana para que los estudiantes pudieran dar a conocer a la comunidad educativa los materiales elaborados (escritos expositivos y mini obras de teatro) (**Ver anexo 3**).

#### **3.5. Elementos que contribuyen a la acción pedagógica emancipatoria**

De esta experiencia, se pueden dilucidar varias reflexiones vinculadas especialmente a la relevancia que tiene la formación en habilidades comunicativas para el fortalecimiento de la autonomía, de la conciencia crítica, de la autoconfianza, y de la capacidad de poder expresar sus ideas, como medio para aportar a la formación de sujetos creativos y propositivos que contribuyan al desarrollo social y a la transformación del entorno rural.

En un principio, el impacto esperado circundaba en torno a obtener una base teórica que pudiese ayudar a la reflexión de la importancia del fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes del modelo pedagógico escuela nueva que se aplica a la escuela rural oficial. Sin embargo, a medida que se iba planteando el proyecto se pudo hallar que la formación en esta parte va más allá de aprender a leer, escribir, hablar y escuchar; pues, un adecuado ejercicio pedagógico en este aspecto puede ayudar a los estudiantes a poder encauzar su capacidad comunicativa a la lectura de su mundo, de su contexto y en un futuro a la manifestación de propuestas e ideas que permitan unas mejores condiciones de vida para los habitantes del sector rural, y por ende, de la educación en la escuela rural.

Además, otro elemento a destacar es que a través de la investigación realizada se pudo confirmar el rango de disparidad de la educación en Colombia, puesto que, las condiciones de los sectores educativos del país son diversos, más específicamente, los recursos para la educación en la ruralidad son inferiores en comparación con los recursos dispuestos para el sector urbano. Lo anterior fue evidenciado en las investigaciones del contexto para el planteamiento del proyecto, ya que, la planta docente de la institución era conscientes de las carencias que tenían en infraestructura y en aparatos electrónicos, además de la carencia de servicios tan importante para la educación como el internet.

Asimismo, es importante resaltar que la relevancia de este proyecto se situó en la formación de las habilidades comunicativas en el ciclo inicial de la educación de los niños, debido a que, con ello se favorece la capacidad crítica y de entablar relaciones con el medio; de manera que, en etapas posteriores de vida (secundaria, universidad, mundo del trabajo), su presencia sea significativa en la medida en que su opinión, ideas, y puntos de vista contribuyan a la transformación de la comunidad. Así las cosas, se presenta a continuación el punto de reflexión en torno al cual se quiso enfocar la sistematización:

### **3.5.1. El fortalecimiento de habilidades comunicativas como medio para la transformación del sector rural**

Mediante la ejecución del proyecto se pudo hallar que cuando los estudiantes reciben una atención especial en torno a la formación de su capacidades para hablar en público, para poder leer un documento y su entorno, para poder escribir y describir lo que encuentran a su

paso, para expresarse libremente con su cuerpo, su manera de caminar, de poder empatizar con las emociones de un personaje o de las demás personas, adquieren herramientas muy valiosas para la vida; especialmente en el ámbito de la ruralidad en el cual se puede percibir una cultura de timidez, de silencio, de sumisión, de dependencia y de inferioridad intelectual respecto a un patrón<sup>193</sup>, (tal como lo afirma Freire) y por ende, de incapacidad para defender sus ideas y puntos de vista que llevan a acrecentar más la brecha de desigualdad entre el campo y la ciudad (oprimidos y los opresores).

Por lo tanto, el fortalecimiento en las habilidades básicas de comunicación (leer, escribir, escuchar y hablar) son indispensables para la transformación del sector rural, puesto que, garantizan una defensa de la dignidad de las condiciones de vida de los habitantes del sector rural, debido a que, tener afianzadas dichas habilidades contribuye al empoderamiento de las poblaciones más jóvenes del sector. Así las cosas, es menester resaltar una de las experiencias más significativas evidenciadas el último día de ejecución del proyecto. Una de las niñas que había sido destinataria directa del proyecto tuvo una actitud elogiada por los docentes en formación y la docente encargada de la Institución, tal como se dejó por escrito en el diario de campo 12º: “Una de las niñas comunicó de manera espontánea pero muy efusiva sus agradecimientos demostrando así, manejo del micrófono, un significativo avance en la seguridad personal y la capacidad para expresarse en público.” **(Ver Anexo 3).**

Lo anterior fue positivo porque al principio de la experiencia, ella se mostraba como una de las niñas más tímidas del salón, (reflejo de la cultura de miedo que se gesta en el campesinado frente a un patrón<sup>194</sup> y que es transmitida de padres a hijos instintivamente como medio para la supervivencia) lo cual, se evidenciaba en su postura corporal, en la entonación de su voz y en la manera de pedir ayuda cuando no entendía alguna indicación que se le daba. Luego, a medida que se fueron desarrollando las actividades y los talleres prácticos, se evidencia en ella más seguridad en sí misma, apoyados también en el hecho de que los docentes fueron le alentaron a ella y a los demás estudiantes a validar su punto de vista y su *palabra* que en Freire se convierte en la práctica de la libertad<sup>195</sup>. A través de este ejercicio

---

<sup>193</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 64-66.

<sup>194</sup> Freire, 67.

<sup>195</sup> Freire, 105.

de validación no solo de su palabra sino también de su opinión, de sus emociones, de los trabajos escritos realizados, fue posible llevar a los estudiantes a identificar que cada paso que den, y cada aporte que expresen por pequeño que parezca, es en realidad una acción muy valiosa en el proceso de aprendizaje, porque, además de que les permite evidenciar los conocimientos adquiridos y dar a conocer a los demás sus conocimientos adquiridos, también, les anima a seguir aprendiendo y seguir descubriendo más conocimientos para poder hablar más y compartir con los demás.

Así pues, se cita de este mismo diario de campo que “los niños se despiden tomando la palabra por el micrófono, nos dejó sorprendidos el avance que tuvieron algunos de ellos en la expresión oral, en el avance de poder confiar en sus capacidades” (**Ver anexo 3**), pues no fue solo esta chica sino, además, otro chico quienes quisieron compartir sus emociones, su sentido de gratitud con lo que los practicantes habían hecho al ofrecerles una actividad diferente y una forma nueva de aprendizaje a través del arte.

Con lo anterior, es posible evidenciar que la ejecución de los talleres prácticos favoreció un avance en cada uno de los estudiantes (aunque esto sea a diferente escala en cada niño), ya que, en las primeras actividades se percibían inseguros a la hora de expresar sus conocimientos, pero al finalizar el proyecto su nivel de confianza personal se había visto fortalecido. Así, es posible afirmar con Freire que “la confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan haciendo cada vez más compañeros en la pronunciación del mundo”<sup>196</sup> y es una confianza que se fortalece porque el otro también quiere hablar y pronunciarse, escuchar e implicarse en la realidad que se está viviendo, y al sentirse acompañado en una misma causa, los lazos de seguridad personal se cimientan, y en este sentido, cualquier palabra expresada deja de ser un mero comentario subjetivo para pasar a ser un pensar colectivo comunicado a través de un individuo.

Por consiguiente, es preciso referir que por el logro que se tuvo con los estudiantes que tomaron la palabra al final de la presentación, se prevé que en un futuro estos mismos chicos puedan llegar a ser una fiel representación de su comunidad, al tener una voz con autoridad para pensar, denunciar y proponer alternativas de solución frente a las

---

<sup>196</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 111.

problemáticas que atañen su vida y la realidad rural, en este sentido, ellos se convierten en agentes políticos portadores del cambio.

Así, en este proyecto hubo un rescate del otro en tanto que, la alteridad ayudó a percibir a los estudiantes no solo como individuos dentro de la totalidad del modelo eurocéntrico y “*ciudadinocéntrico*”<sup>197</sup>, sino también como seres humanos particulares con unas necesidades específicas, difíciles de definir a cabalidad, sin embargo, con unas potencialidades grandes que pueden ser incorporadas a la dinámica del desarrollo desde la exterioridad, es decir, con las características propias de los habitantes del sector rural. En este sentido, a través de la *palabra* y de la educación se le pudo dotar a las categorías levinasianas (alteridad y otredad) de un fundamento práctico dentro del constructo epistemológico de la filosofía de la liberación Latinoamericana anclada a la pedagogía crítica. Todo ello, en palabras de Dussel hace parte de ese proyecto liberador que es:

“lo más-alto, lo más-allá a lo que nos invita y pro-voca la palabra reveladora. Sólo con-fiados en el otro, apoyados firmemente sobre su palabra, la totalidad puede ser puesta en movimiento; caminando en la liberación del otro se alcanza la propia liberación”<sup>198</sup>. Y esta es la forma más bella de consolidar un proceso de liberación: sabiendo que no es solos como se alcanza sino con la colaboración de los otros en donde está inmersa la perspectiva filosófica y pedagógica.

### **3.5.2. En torno a la practicidad de la filosofía de la liberación y lo puesto en el proyecto de investigación.**

La presente investigación dio unas pinceladas acerca de cómo el papel de la filosofía de la liberación ha sido sustancial para la resignificación del concepto de otredad. Y no sólo la filosofía sino todo el engranaje del movimiento de liberación que trajo consigo (teología, sociología, la pedagogía, etc.) que pretenden una búsqueda de emancipación de los pueblos marginados y sometidos, especialmente con motivo de una estructura dominadora en la realidad de los pueblos latinoamericanos desde la eurocéntrica dominadora. Sin embargo, la

---

<sup>197</sup> Concepto de autoría propia referido a la soberanía de la ciudad respecto al sector rural.

<sup>198</sup> Dussel, *Método para la filosofía de la liberación*, 192.

cuestión acerca de una dominación del pensamiento no se hace tan palpable como lo es en la escuela.

Así, queda demostrado en las páginas anteriores, que la transformación del concepto de otredad no puede quedar limitado a unas palabras en un libro, este objetivo debe ser potenciado desde la relación docente - estudiante, tal como lo ha dicho Freire. Entonces, queda por seguir demostrando a través del planteamiento de proyectos como el anterior que sí es posible transformar la perspectiva de dominación que desde el pensamiento de los individuos se ha cimentado con motivo de la estructura de desarrollo eurocéntrico y de occidente (en el cual Estados Unidos también, funge como promotor).

Conforme a ello, se puede admitir con Dussel que “la praxis teórica, o la acción poético intelectual esclarecedora del filósofo (...), se encamina a descubrir y exponer, ante el sistema, todos los momentos negados y toda la exterioridad sin justicia”<sup>199</sup>, pero, si el filósofo más allá de expresar unas bellas palabras admite en sus trabajos la necesidad de elaborar mediante proyectos la forma factible de su crítica (praxis teórica), necesariamente se hace un investigador que pasa a emplear la práctica docente como un ejercicio para hacer vida las palabras que formula en sus escritos.

Por esta razón, el método analéctico abre la perspectiva al proyecto de resignificación del otro, pues, a través de la búsqueda de la liberación del Otro (que va más allá de un cambio en la manera de concebir a los que no había sido reconocidos, que estaban marginados y olvidados) se trata de incluirlo, de darle voz y hacerlo partícipe de su realidad, y eso se cumple en la pedagogía, es decir, en el aula en la relación del día a día en donde por ejemplo, los estudiantes pasaron de ser los que estaban apartados en su cultura de sumisión, miedo y resignación propios del mayordomo<sup>200</sup> (válido para ellos pues en gran parte son hijos de mayordomos) a ser reconocido a través de la alteridad como individuos potencialmente políticos, protagonistas del cambio y de la transformación de la ruralidad, de la resignificación de una postura que ha puesto desde la revolución industrial la soberanía de la ciudad sobre el campo.

---

<sup>199</sup> Dussel, *Filosofía de la liberación*, 263.

<sup>200</sup> Kojève, *Dialéctica del amo y el esclavo*, 127.

### **3.6. A modo de síntesis del capítulo**

Se admite un aporte significativo de Dussel a la teoría de liberación y al método que emplea, sin embargo, se admite el peligro de que dicha propuesta en tanto formulada como práctica (al modo práctico de hacer filosofía) se quede fuera del alcance de impacto en la acción frente al mundo. En este sentido, la pedagogía surge como una apuesta eficaz para hacer factible el proyecto de liberación que se propone desde la filosofía, en concreto, desde la filosofía latinoamericana propuesta por Enrique Dussel, pues, reconecta aspectos teóricos de suma importancia con la practicidad política que requiere la resignificación del concepto de otredad y el reconocimiento del otro, debido a que, tanto la reflexión como la acción son importantes para llevar a cabo la emancipación de los grupos minoritarios.

Asimismo, es posible inferir que el aporte de Freire hace un complemento a Dussel pues consolida una praxis de liberación estructurada desde la relación maestro estudiante, en donde se reconcilia al estudiante con la posibilidad de poder ser él también constructor de conocimiento y, por ende, constructor de liberación. Entonces, en el marco de la revolución educativa que promovió Freire, y la necesidad de atención que merecen algunos sectores minoritarios (como la educación rural de carácter oficial en Colombia) llevar a cabo proyectos prácticos que favorezcan el reconocimiento y respeto por la palabra del otro contribuye al empoderamiento de los grupos minoritarios y con ello, a la dignificación de dichos sectores.

Finalmente, gracias al proyecto de aplicación que tenía como objetivo fortalecer las capacidades comunicativas de los estudiantes de la IER Granjas Infantiles en la sede El Noral, se pudo evidenciar la importancia de llevar a la práctica a través de la pedagogía los ideales de la liberación. Puesto que, se tuvo un progreso significativo en la medida en que la inseguridad que se percibía al principio en los estudiantes (propio de las actitudes de miedo en inferioridad de los habitantes del sector rural) fue transformándose mediante los talleres prácticos, hasta poder incluso dotar de seguridad a los estudiantes para poder expresarse con el micrófono en público lo cual los prepara para las siguientes etapas de la vida.

## Conclusiones

El desarrollo de este trabajo ha expuesto el camino histórico que ha atravesado la búsqueda de la emancipación en la realidad Latinoamericana. Desde el origen del concepto de dialéctica en Aristóteles, hasta la pedagogía crítica de Freire este proceso ha sido marcado por autores que han contribuido a la edificación de una resignificación del concepto del Otro. En este sentido, es preciso señalar las reflexiones a las cuales se ha podido llegar en cada uno de los capítulos y la relación que ha tenido en el cumplimiento de los objetivos planteados al principio de este trabajo. Así pues, se pretendía alcanzar una comprensión acerca de cómo la filosofía de la liberación de Enrique Dussel ha contribuido a la resignificación del concepto de otredad, pero también de cómo hoy en día sus aportes teóricos pueden seguir siendo un fundamento para la construcción de una emancipación factible en la realidad latinoamericana, lo cual se pudo cumplir a partir del desglose de los tres capítulos.

Gracias a estos capítulos, las reflexiones han llevado a dilucidar que en la realidad latinoamericana existe una brecha a nivel económico que redundando a nivel político y social, reflejo propio de una dialéctica de opresión. Esta relación se materializa en la distinción que existe entre la urbanidad y la ruralidad, pero concretamente la podemos evidenciar en el nivel de calidad de la educación de estos dos sectores poblacionales. Lo anterior nos direcciona a poner atención en la categoría de *brecha*, en tanto que, esta aparece como una diferencia que se hace cada día más difícil de superar porque las circunstancias culturales y epistemológicas favorecen la perpetuación de los ideales de dependencia y sometimiento que ejerce la ciudad sobre el campo.

Así mismo, la relación con la dialéctica de Aristóteles y Hegel, y la analéctica de Dussel nos permite consolidar que a partir de la confrontación de partes es posible superar las diferencias que deshumanizan a ciertos grupos minoritarios. Por ejemplo, en el caso de la brecha existente entre urbanidad y ruralidad (donde se evidencian falencias en infraestructura, en calidad de los servicios de salud, en educación, en accesibilidad y vías, y en la calidad de vida laboral, etc.), pues, gracias a la discusión de dichas diferencias que se hacen a través de medios académicos (como la crítica epistémica que hace Dussel y las

corrientes de pensamiento filosófico desde el sur) se puede llegar a la conclusión de que es indispensable superar dichas diferencias para que exista una mejor calidad de la vida humana.

En este sentido, la filosofía de la liberación como crítica al modo de hacer filosofía desde el eurocentrismo, favorece el cuestionamiento acerca del por qué es necesario construir la contraparte de ese diseño epistémico eurocéntrico que se ha impuesto en Latinoamérica. En concordancia con ello, la filosofía latinoamericana de Dussel permite alentar desde conceptos propios del continente, la construcción de una práctica de liberación que efectivamente emancipe del pensamiento colonial, y a la vez haga factible el resquebrajo de la conciencia oprimida mediante acciones concretas.

Para ello, aunque la filosofía de la liberación presenta unas pautas contundentes en su tramado conceptual, se llega a la conclusión de que estas epistemologías desde el sur no agotan la consolidación de un proceso emancipatorio, por lo cual, es indispensable acudir a medios prácticos y no quedarse únicamente en la rumiación de una teoría que conceptualmente se queda corta a la hora de ser aplicada a los contextos. Por tal razón, se puede decir que, algunas categorías como *exterioridad* quedarían en un plano más utópico, si no se fuese capaz de aplicar este concepto desde la visión práctica que evidencia cambios en las relaciones interpersonales y de poder dentro de un grupo social.

Entonces, es indispensable estrechar la relación práctica- teoría como medio para sustentar procesos y no sólo críticas al modo de hacer liberación en los contextos de los grupos que han sido objeto de sometimiento como en el caso de la ruralidad. De esta manera, la liberación dejaría de presentarse como un concepto abstracto y se convertiría en una categoría comprobable en la relación existente entre esos grupos históricamente enajenados. Dejando plasmado que los sujetos de la liberación están presentes en el plano de lo real y no solo en el plano discursivo, tal como nos llevaron a reflexionar Marx y Engels.

Por consiguiente, la experiencia de intervención en el aula que tenía como objetivo el fortalecimiento de las habilidades comunicativas sirvió para evidenciar la brecha existente entre la urbanidad y la ruralidad, y a la vez funcionó como medio para observar los resultados efectivos de una intervención concreta a través de proyectos de aula que tenía como base la liberación dusseliana y freiriana. De igual manera, con este trabajo de aula, se pudo comprobar que es posible traslucir los conceptos de emancipación que parecían abstractos y

limitados a la utopía, pues, en la aplicación a una realidad oprimida históricamente (ruralidad), conceptos como *exterioridad* propician una reflexión importante que no se queda ligada a la falta de practicidad, sino que, por el contrario aboga por actores reales como los docentes y estudiantes para minimizar las consecuencias que tiene la *brecha* entre lo uno y lo Otro.

Con ello, se admite que, para que exista una liberación en las realidades de los pueblos oprimidos y olvidados, es indispensable seguir formulando y ejecutando proyectos que, aunque pequeños pero numerosos, puedan generar un efecto dominó que termine transformando a gran escala las problemáticas estructurales que se evidencian en los diversos escenarios, por ejemplo, con las negritudes, las comunidades indígenas, y grupos LGBTIQ+. Sin embargo, hay que tener presente a la hora de intervenir en dichos grupos que se tenga cuidado con acrecentar la *brecha* existente desde un intervencionismo nocivo para la conciencia de dichas poblaciones, al creer que a través de la promoción de una crítica que quiera minimizar la desigualdad, termina acrecentando la mentalidad de una conciencia que busca separar lo diferente, lo cual terminaría acrecentando la brecha existente entre el centro y la periferia.

Así pues, es recomendable aplicar desde los proyectos modos de emancipación dentro de las dinámicas de la totalidad y el mundo globalizado. De esta forma, se logra un sano equilibrio entre: 1. lo que significa estar en la exterioridad sin hacer parte de la totalidad, y 2. lo que representa, dejarse homogeneizar por la totalidad del proceso de desarrollo que suprime hasta desaparecer los grupos al margen. En cambio, se debe propiciar la intervención en pro de un reconocimiento como grupo, que no satanice la forma en que se desarrolla la evolución de los procesos históricos desde el centro, permitiendo fortalecer las alianzas al interior de los grupos y consolidar vínculos con externos para formalizar los modos de atención e inclusión desde lo propio de cada parte.

En concordancia con lo anterior, la categoría de *exterioridad* se puede poner en tela de juicio si se admite que ésta parece ser presentada como radical (o perteneces a lo uno, o perteneces a lo otro), sin embargo, no necesariamente tiene que ser así, pues si para Dussel la categoría es un modo genuino de emancipación, pero, lo que hace es acrecentar la brecha entre lo que hace parte de lo urbano o lo rural, por consiguiente, se estaría cayendo en el

error de seguir cultivando aquel sometimiento y falta de reconocimiento e inclusión que se quería minimizar. Por ello, la *exterioridad* tendría que seguirse estudiando como categoría para no llegar a representar el estímulo de una autoalienación respecto a la totalidad, que puede representar un error en la búsqueda de un reconocimiento ontológico de los grupos minoritarios.

Por otra parte, si para Aristóteles ha sido indispensable la *palabra* para consolidar una superación en la formulación de premisas plausibles, para Dussel y Freire, la *palabra* es esencialmente un medio de liberación que se acciona cuando la conciencia ha pasado a un siguiente nivel en la construcción de la autonomía con relación a la interacción con el mundo. Por ello, propiciar esa *palabra*, que a través del proyecto de investigación en el aula dio como resultado un crecimiento en la autonomía y seguridad personal de los estudiantes, se instituye como garantía para seguir derrumbando las estructuras de sometimiento.

Entonces, considero que se deben seguir realizando proyectos que favorezcan el reconocimiento y respeto por la *palabra* del otro, desde la oportunidad para hablar y escuchar, siguiendo la línea de lo que ha hecho, por ejemplo, la comisión de la verdad, al darle voz a aquellos actores que han vivido en carne propia el conflicto armado, pero que desde un ejercicio pedagógico propician el aprendizaje de habilidades humanas tales como la empatía, la resiliencia, y la escucha. En este sentido, la palabra que para la comisión de la verdad ha sido un medio liberador y sanador, también, para la educación liberadora contribuye al empoderamiento de los individuos y de los grupos minoritarios, a la dignificación de dichos sectores, y a la emancipación respecto a las formas de sometimiento de las cuales han sido víctimas.

De este modo, algunas de las formas para consolidar procesos de liberación prácticos desde los grupos minoritarios, podrían ser la creación de “*círculos de escucha activa*”, en los cuales los individuos puedan hablar respecto a algún tema en específico y acordar soluciones entre habitantes de un barrio sin necesidad de acudir a instancias como la JAL. Además, se podría incentivar al uso de espacios como salones comunales para hacer memoria y buscar alternativas de solución frente a los atropellos que ha dejado la dependencia a algunas figuras coloniales de poder como la falocracia, o la supremacía del hombre blanco, o la dominación

de la ciudad respecto al campo, incluso de la dominación de la tecnología frente a las formas convencionales (manuales) de producción de conocimiento y manufactura.

De igual manera, queda por ser evaluada la capacidad comunicativa durante etapas próximas de los individuos impactados por el proyecto de habilidades comunicativas, a través de un análisis respecto al reconocimiento, apropiación, y ejecución de su rol participativo dentro de las dinámicas sociales de su sector y la transformación de la ruralidad. Pues, la confianza que ellos adquirieron mediante la ejecución de los talleres prácticos para hablar en público y expresar sus ideas, no puede quedar limitado a una evaluación dentro del aula, sino que debe ser revisado en etapas próximas en sus contextos, por ejemplo, dentro de las Juntas de acción comunal, o dentro de una candidatura para ser personero o representante de alguna comunidad en específico, lo cual, no es medible sino hasta después de algunos años, cuando se pueda elaborar una intervención de constatación en dicha población.

Conforme a ello, lo anterior surge para dar respuesta a esa responsabilidad política que argumentaba Dussel y que en Freire llevaba también a la necesidad de una transformación social desde opciones concretas (ser personero estudiantil, concejal, miembro de la JAL, etc.), ya que, de nada serviría saber que se pudo orientar una actividad como el “*Primer festival de Letras*”, pero, que a larga no impacta significativamente en la comunidad rural. Así, se puede constatar que efectivamente la filosofía de la liberación es aplicable a la realidad social para la resignificación del concepto del Otro, porque se puede evidenciar a largo plazo el impacto de lo alcanzado a través del proyecto, para comprobar si con lo impartido se favoreció un empoderamiento de las futuras generaciones en el sector rural a nivel político, y las consecuencias de dotar de mentalidad emancipadora a las generaciones más jóvenes para la dignificación de la calidad de vida de las personas de dicho sector.

## Bibliografía

- Agudelo, Nubia y Norman Estupiñán. “La sensibilidad intercultural en Paulo Freire.”  
*Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 13. (2009): 85-100.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912384006>.
- Aristóteles. *Obras filosóficas: Metafísica*. México: W.M. Jackson. INC. 1973, 26-35.
- Aristóteles. *Tratados de lógica (Órganon)*. Madrid: Editorial Gredos S.A. 2000, 89-311.
- Boff, Leonardo. *Jesucristo y la liberación del hombre*. Madrid: Ediciones Cristiandad S. L., 1981, 387.
- Cabaluz-Ducasse, Jorge Fabián. “Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico – político.” *Educación y Educadores* 19. no. 1 (2016): 70.  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83445564004.pdf>.
- Colombia aprende. “*La educación rural, un gran desafío para Colombia*.” Portal Colombia Aprende, consultado el 11 de septiembre de 2023.  
<https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-educacion-rural-un-gran-desafio-para-colombia>.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. *Grupo editorial Nueva Legislación SAS*.  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjE36SO39eBAXUhIEQIHUOqCf4QFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.nuevalegislacion.com%2Ffiles%2Fsusc%2Fcdj%2Fconc%2F115\\_94.doc&usg=AOvVaw2YhhUjR3qnSOp2RZ6L\\_Es9&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjE36SO39eBAXUhIEQIHUOqCf4QFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.nuevalegislacion.com%2Ffiles%2Fsusc%2Fcdj%2Fconc%2F115_94.doc&usg=AOvVaw2YhhUjR3qnSOp2RZ6L_Es9&opi=89978449).
- Corte Constitucional Consejo Superior de la Judicatura Sala Administrativa - Cendoj, Constitución Política de Colombia. 2015.  
<https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>.

- De Sousa Santos, Boaventura. *Construyendo las Epistemologías del Sur: No dispáren sobre el utopista*. Buenos Aires: CLACSO. 2018, 73-146.  
[https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia\\_Boaventura\\_Vol1.pdf](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf).
- Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), *III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano: Evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*, "Documento de Puebla" (Puebla, México: 1979). 1135, nota 297, Recuperado el 28 de noviembre de 2023, de: <https://celam.org/wp-content/uploads/2021/05/3-conferencia-general-puebla.pdf>.
- Dussel, Enrique y Daniel Guillot. *Liberación Latinoamericana y Emanuel Levinas*. Buenos Aires: Editorial Bonum. 1975, 79-90.  
[https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_Libros/25.Liberacion\\_latinoamericana\\_y\\_E.Levinas.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/25.Liberacion_latinoamericana_y_E.Levinas.pdf).
- Dussel, Enrique. *1492- El encubrimiento del otro hacia el origen del "mito de la modernidad"*. La Paz: Plural Editores. 1994, 12-17.
- Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica. 2011, 19-263.
- Dussel, Enrique. *Pedagógica Latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América. 1980, 11-51.
- Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía*. t. 1. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. 1971, 150-444. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/10/jose-ferrater-mora-diccionario-de-filosofia-tomo-i.pdf>.
- Freire, Paulo. "Educación y cambio". *Comisión Ecuaménica Latinoamericana de Educación Celadec*. (2002): 27.  
<https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. México: 2005, 23-162.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de cultura económica. 1971, 13-269.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Lecciones sobre la historia de la filosofía universal*. Madrid: Editorial Tecnos. 2005, 101-225.

- González, George. “La Filosofía de la liberación de Enrique Dussel en para una Ética de la Liberación Latinoamericana”. *A parte rei* 49. (2007): 1-13.  
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel49.pdf>.
- Heidegger, Martín. *El Ser y El Tiempo*. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica. 1962, 253- 258.
- Heredia, Nadia. “La pedagógica de la liberación de Enrique Dussel: Inakayal y lo que la pedagogía nos negó.” *Revista del IICE* 45. (2019): 133.
- Klaveren, Alberto van. “Las relaciones políticas europeo-latinoamericanas”. *Revista Nueva Sociedad*. n.o. 189. (2004): 54-68.  
[https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3170\\_1.pdf](https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3170_1.pdf).
- Kojève, Alexandre. *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires: La Pléyade. 1982, 33-135.
- Kreimer, Roxana. “La dialéctica de Hegel”. 14 de noviembre de 2021. Buenos Aires: Argentina. Video de YouTube. 25:08.  
[https://www.youtube.com/watch?v=q3gdK32Pv7I&feature=youtu.be&ab\\_channel=RoxanaKreimer](https://www.youtube.com/watch?v=q3gdK32Pv7I&feature=youtu.be&ab_channel=RoxanaKreimer).
- Levinas, Emmanuel. *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Ediciones sígueme. 2002.
- Marx, Carlos. y Engels, Federico. *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. Fundación Editorial el perro y la rana. Guarenas: 2011, 17.
- Marx, Karl y Friedrich Engels. *Manifiesto Del Partido Comunista*. Santiago de Chile: Babel. 1948, 3-51.
- Marx, Karl. *El Capital*. Tomo I. Santa Fe: El Cid Editor. 2004, 285-656. ELibro.  
<https://elibro-net.consultaremota.upb.edu.co/es/ereader/bibliotecaupb/35575>.
- Montes, Rossel. “Filosofía de la liberación y marxismo en Enrique Dussel”. *Reporteros de investigación*. 2 de mayo de 2020. Sec. Opinión.  
<https://reporterosdeinvestigacion.com/2020/05/02/filosofia-de-la-liberacion-y-marxismo-en-enrique-dussel/>.

- Moré Olivares, Elías. “Esbozo paradigmático de la teoría de la dependencia: Una perspectiva desde la economía del desarrollo”. *Revista CIFE* no. 31. (2017): 127-156. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6852536.pdf>.
- Nieto, Evaristo Martín. *Nuestra Sagrada Biblia. Letra grande*. Bogotá: Editorial San Pablo. 2016, 20.
- Ocampo López, Javier. “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido.” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. no. 10. (2008): 60-68. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>.
- Osuchowska, Marta. “La Influencia de la Iglesia católica en América Latina según las normas Concordatarias – estudios histórico-jurídicos”. *Revista del CESLA*. no. 17. (2014): 63-86. <https://www.redalyc.org/pdf/2433/243333483004.pdf>.
- Peperzak, Adriaan. “Algunas tesis para la crítica de Emmanuel Levinas a Heidegger”. *Signos filosóficos* vol. 13. No. 25. (2011): 151-168. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-13242011000100006#:~:text=En%20Totalidad%20e%20Infinito%2C%20Levinas,d e%20otro%20modo%20que%20ser](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242011000100006#:~:text=En%20Totalidad%20e%20Infinito%2C%20Levinas,d e%20otro%20modo%20que%20ser).
- Plata Quezada, William Elvis y Jhon Janer Vega Rincón. “Religión, conflicto armado colombiano y resistencia: un análisis bibliográfico”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* vol. 20. no. 2. (2015): 125-155. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-20662015000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-20662015000200006&script=sci_arttext).
- Quijano, Aníbal. “*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*”. Buenos Aires: CLACSO, (2000): 122-151. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708050100/11\\_quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708050100/11_quijano.pdf).
- Tahar Chaouch, Malik. “La teología de la liberación en América Latina: una relectura sociológica”. *Revista mexicana de sociología* vol. 69. no. 3. (2007): 427-456. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032007000300002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000300002).

Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*.

Naciones Unidas. 1981, 11.

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28622/S8100586\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28622/S8100586_es.pdf).

## Anexos

### Diario de campo 01

<b>Nombre</b>	Johan Sebastian Díaz Fuentes- Jhon Sebastián Pérez		
<b>Actividad</b>	Observación de clase y evaluación de habilidades comunicativas		
<b>Fecha y Hora</b>	Enero 23 de 2023	<b>Lugar</b>	IER Granjas infantiles, sede el Noral

Observación	Interpretación de lo observado
<p>Llegamos a la escuela a las 6:50 am.</p> <p>En la IER (Institución Educativa Rural) vive una familia desde hace más de 30 años; conformada por un señor, quien es el portero de la Institución, y por una señora quien ayuda con el aseo del mismo lugar. Aunque no son propietarios de la casa, ellos están las 24 horas del día como cuidadores. Ellos son atentos incluso nos ofrecieron jugo y agua en momentos anteriores cuando nos reunimos con las docentes.</p> <p>El señor en esa mañana nos abrió el portón y nos invitó a seguir a la IE.</p> <p>Los niños iban llegando a la institución y juntándose con sus compañeros para conversar. Algunos saludaban y otros simplemente pasaban de largo.</p> <p>A eso de las 7:02 am las docentes convocaron para la formación en las escalas que quedan frente a los salones (como lo hacen de costumbre el lunes a primera hora). Allí se hizo el saludo, se les compartió algunos avisos importantes (como que ese día había llegado una nueva cocinera al restaurante), se hizo una breve oración y uno de los estudiantes leyó una reflexión corta conforme se lo había solicitado la maestra.</p> <p>En ese momento se les dio la palabra para que hablasen acerca de qué les podía decir el texto que</p>	<p>Consideramos que el grupo de trabajo anímicamente es bueno, que en general son chicos juiciosos y que respetan a las docentes. Vimos que las docentes se preocupan por la formación de los estudiantes en la Institución y fuera de ella, por ejemplo, le preguntaban a algunos estudiantes por fulanito que no había asistido.</p> <p>Además, caímos en la cuenta que si queremos trabajar con los chicos más grandes es decir: 3°, 4° y 5°, se debe tener presente que los grupos no tienen el mismo nivel, por ende, debemos elaborar un ajuste en la cantidad de clases de ejecución que tendremos, para que haya más tiempo de explicación.</p> <p>Nos parece interesante que la docente reconoce las falencias de sus alumnos, nos las comparte y nos ayuda para que enfoquemos mejor el trabajo. Asimismo, es laudable el hecho de que nos permita estar con los chicos, acompañarlos, aclararles dudas y corregirles.</p> <p>El equipo de personas que trabajan en el lugar se percibe tranquilo.</p>

acababa de leer el compañero, y algunos respondieron (percibimos que el lenguaje era un poco elevado para ellos). De inmediato la docente Gloria hizo la reflexión y nos dio la palabra para que nos presentáramos ante la comunidad, y los chicos también se presentaron. Así se concluyó este momento, invitando a los chicos a dirigirse en fila y caminando despacio hacia su salón correspondiente.

(Se percibe un ambiente tranquilo, de alegría y confianza entre los niños y niñas, con las docentes).

A las 7: 22 am los niños se dirigieron al salón. Al llegar al salón, ellos sacaron sus cuadernos (estaban emocionados porque estaban estrenando los útiles).

La docente Gloria les indicó que iban a hacer un trabajo individual y les explicó que debían resolver el taller que les entregaría de inmediato (para cada curso había un taller diferente).

Entonces, Gloria indicó que estaban en clase de lenguaje, y que sacaran el cuaderno correspondiente para que respondieran las preguntas si debían escribir algo fuera de la guía (como en el caso de 4° y 5°). Además, debían pegar la hoja en el cuaderno para que no se les perdieran.

(Al observar el aula mientras ella iba explicando vimos que el tablero era de tiza y de acrílico, que las sillas y las mesas eran óptimas para dar la clase, que no había ruido en la escuela y sus alrededores. Percibimos que todos tenían los útiles de clase como cuadernos, lápices, colores y borrador. Sin embargo, algunos les compartían sus materiales a los otros).

Mientras se realizaba el taller, tuvimos la oportunidad de pasar por los diferentes grupos (pues cada curso se hace en una mesa diferente para que sea más fácil escuchar las indicaciones de la docente), y observamos lo siguiente:

<p><b>Tercero:</b> Ellos debían escribir una historia conforme veían unas viñetas. Los chicos presentan dificultad para escribir las palabras que saben hablar en combinaciones con consonantes combinadas como tr- pr- pl- ch.</p> <p><b>Cuarto:</b> ellos debían leer un texto corto, responder algunas preguntas literales y de inferencia y buscar unas palabras en la sopa de letras. Con ellos percibí que los chicos entienden textos y son capaces de reflexionar en torno a lo que se dice. Algunos desconocen palabras como moraleja y algunos adjetivos.</p> <p><b>Quinto:</b> Este curso debía escribir un cuento en el tiempo verbal que quisieran y luego leerlo a los practicantes. Acá, algunos estudiantes confundían la b por la d. Tenían capacidad de redacción con falencias en separar algunas palabras. Se presentaron falencias en los signos de puntuación. Existe coherencia y capacidad para hilar las ideas. Algunos presentaron dificultad para leer al confundir letras. La caligrafía de algunos no era muy clara.</p> <p>A las 8:25, la mayoría de los chicos iban terminando el taller y con este pudimos evidenciar las necesidades y el nivel en el cual se encuentran los grupos.</p> <p>Nos despedimos de los chicos y de la docente, luego, nos retiramos del aula a las 8:30 am hora en la cual la docente cambiaba de asignatura.</p>	
<p><b>Comentarios finales</b></p>	<p>Los practicantes sentimos gusto de empezar la experiencia de práctica en el colegio, pues, esto puede aportar a la formación como docente.</p> <p>Llama la atención la modalidad multigrado que se presenta en la IER, pues, requiere que los chicos de varios cursos estén en el mismo salón, y para diferenciar el grado al cual pertenece se organizan en diferentes mesas. Esto es pertinente resaltarlo porque puede motivar ajustes en lo planteado para la ejecución del proyecto.</p>

## Diario de campo 02

<b>Nombre</b>	Johan Sebastian Díaz Fuentes- Jhon Sebastián Pérez Triana		
<b>Actividad</b>	Observación de clase y evaluación de habilidades comunicativas		
<b>Fecha y Hora</b>	Enero 27 de 2023	<b>Lugar</b>	IER Granjas infantiles, sede el Noral

Observación	Interpretación de lo observado
<p>Llegamos a la escuela a las 6:55 am. Algunos estudiantes ya habían llegado, otros fueron llegando conforme pasaba el tiempo.</p> <p>A las 7: 02 am todos ya estaban en el salón. La docente Gloria inicia la clase dando la información y con una pequeña oración en la cual les invita a dar gracias a Dios. También, les indicó que hoy salían temprano y que los felicitaba porque a todos los habían llevado, excepto a Sofía.</p> <p>Luego, se dio paso a la actividad de lectura comprensiva. Entonces, la profe les indicó los pasos a realizar en la actividad. Primero, Gloria leyó en voz alta el texto de cada uno de los cursos (tres) con los cuales, los estudiantes debían responder unas preguntas de selección múltiple. Seguidamente, se le entregaba a cada uno el texto y al finalizar de responder las preguntas ellos debían confrontarlas con las de los demás y autocorregirse conforme el docente les iba indicando. Los cuentos leídos eran:</p> <p>3°: La semilla 4°: La ratita presumida 5°: Las hormigas</p> <p>Mientras se leían los cuentos, los niños prestaban atención, algunos tomaban su lápiz o lapicero y escribían.</p>	<p>Se pudo percibir que los chicos son muy atentos, que en gran parte tienen el deseo de aprender y que disfrutan de compartir en la comunidad educativa. Algunos chicos son dispersos, sin embargo, tratan de hacer lo que les toca y a nivel de habilidades comunicativas no todos los estudiantes tienen el mismo nivel. Con respecto a la comprensión lectora es pertinente seguir practicando la lectura y hacer ejercicios que promuevan esta habilidad.</p> <p>La docente agradeció el trabajo hecho porque para ella es más fácil dedicarse a un curso que a tres y sintió que la ayuda es muy provechosa.</p> <p>Además, se resalta la actitud y trato de la docente hacia cada uno de sus estudiantes, pues la notamos como una mujer muy amorosa, tierna y con la suficiente madurez y autoridad para llamar la atención cuando sea necesario (se valora sobremanera el equilibrio entre amabilidad y autoridad). De igual manera, ella se preocupa por cada estudiante y su realidad en la casa, las razones por las que no asisten, etc.</p>

<p>Al terminar de leer los textos en voz alta, la docente le pidió ayuda a los estudiantes para entregar las hojas donde estaban las preguntas y los cuentos.</p> <p>Luego, la docente nos dijo a los practicantes que dentro de los objetivos para los cursos, se quería mejorar la lectura, la comprensión, la caligrafía, la entonación y los signos de puntuación.</p> <p>Seguidamente, cada uno de los maestros se quedó con un curso. Uno se quedó en quinto y el otro en cuarto. Se pudo evidenciar que algunos chicos eran más hábiles que otros, que algunos tenían una caligrafía más adecuada y otra más desorganizada.</p> <p>Así mismo, se pudo percibir que el trabajo en la escuela rural tiene su complejidad por el hecho de que un mismo maestro debe estar atento a tres cursos al mismo tiempo, con lo cual él debe ser muy estratégico para evitar que los chicos se queden sin hacer nada.</p> <p>Finalmente, luego de haber terminado la actividad felicitamos a los chicos por el trabajo hecho y los alentamos a seguir mejorando la caligrafía.</p> <p>La docente nos agradeció la ayuda. Salimos de la institución a las 8:17 am</p>	
<p><b>Comentarios finales</b></p>	<p>La oportunidad de estar en grado quinto favoreció ver el nivel más alto en las habilidades comunicativas, lo cual permite evaluar la aplicación de los talleres preparados en el proyecto. En este sentido, es pertinente realizar algunas adaptaciones, teniendo en cuenta lo visto en las dos observaciones.</p>

## LAS HORMIGAS

Las hormigas son insectos muy pequeños, pero a pesar de su tamaño, son fuertes, listas y muy trabajadoras.

Elas viven en los hormigueros, verdaderas ciudades que construyen bajo la tierra.

Cada hormiga cumple allí una función: por un lado está la reina, además existen las hormigas centinelas, que cumplen la función de vigilar las entradas al hormiguero; las hormigas constructoras, que son las que cavan los túneles donde vive toda la comunidad, y finalmente, las hormigas obreras, que transportan y almacenan los alimentos.

Las hormigas, por esto y muchas otras cosas, son consideradas unos insectos muy organizados.



1. El texto "La vida de las hormigas" fue escrito para:

- A. Ofrecer un consejo.
- B. Dar instrucciones.
- C. Entregar información.
- D. Cuidar la naturaleza.

2. En el texto, la expresión, "muy pequeños", se puede reemplazar por:

- A. Escasos.
- B. Diminutos.
- C. Delgados.
- D. Cortos.

3. La palabra "trabajadoras", se usa en el texto para:

- A. Señalar una cualidad de las hormigas.
- B. Indicar una acción de las obreras.
- C. Nombrar a los insectos organizados.
- D. Mostrar la actividad en los hormigueros.

4. La palabra "allí" se usa en el texto para indicar:

<http://razonamiento-verbal.blogspot.com/>

3

En esta imagen se presenta la primera página del taller realizado en clase

- A. Una característica.
- B. Un nombre.
- C. Una acción.
- D. Un lugar.

**5. Las hormigas centinelas vigilan las entradas para:**

- A. Evitar inundaciones.
- B. Proteger el hormiguero.
- C. Almacenar los alimentos.
- D. Saludar a los visitantes.

**6. En el texto la palabra "hormiguero" significa:**

- A. Lugar donde las hormigas buscan alimentos.
- B. Lugar donde viven las hormigas.
- C. Lugar donde vacacionan las hormigas.
- D. Lugar donde juegan las hormigas.

**7. En el texto, la expresión: "Son consideradas unos insectos son muy organizados", significa que las hormigas:**

- A. Son muy fuertes.
- B. Viven en las ciudades.
- C. Se reparten el trabajo.
- D. Trabajan la tierra.

**8. La función que desempeña la hormiga "reina" es:**

- A. Buscar alimento.
- B. Construir el hormiguero.
- C. No aparece definida.
- D. Vigilar la entrada al hormiguero.

En esta imagen se presenta la segunda página del taller diagnóstico realizado en clase.

**Diario de campo 03**

<b>Nombre</b>	Johan Sebastian Díaz Fuentes - Jhon Sebastian Pérez Triana		
<b>Actividad</b>	Ejecución del taller #1: Lectura de cuentos cortos, comprensión lectora, comunicación oral y redacción.		
<b>Fecha y Hora</b>	Enero 30 de 2023	<b>Lugar</b>	IER Granjas infantiles, sede el Noral
<b>Observación</b>		<b>Interpretación de lo observado</b>	

Llegamos a las 7:00 am, inmediatamente los chicos se dirigieron a la formación en las escalas. Allí estaban las dos docentes: Ángela y Gloria. La docente Gloria les dio la información habitual y continuó realizando la oración. Sin embargo, al momento de signarse unos chicos lo hicieron con la mano izquierda, por lo cual fueron corregidos por la docente, haciéndoles ver que la mano derecha de ella en ese momento era contraria a la derecha de ellos, puesto que se encontraban de frente. Además, se presentaron a los nuevos estudiantes, de los cuales solo estaba presente una niña de segundo.

Seguidamente, les recordó que es importante agradecer a la señora de la cocina por los alimentos y servicio que presta.

Luego, todos los presentes nos dirigimos a los salones correspondientes. La docente Gloria nos acompañó al salón y retiró a los chicos de 3°. Nos quedamos con los estudiantes de grado 4° y 5°.

La clase la ejecutamos de la siguiente manera:

1. Se les indicó organizar las sillas y las mesas en círculo.
2. Realizamos la dinámica: “no me han visto no me han conocido” lo cual propició ejercitar la capacidad motora y comunicativa (manos y habla) al cantar y hacer unos golpes con las manos hacia el pecho y las palmas.
3. Se les explicó que debían leer un cuento que se les entregaría en una hoja y subrayar con dos colores diferentes: los personajes y la idea central.
4. Se les entregó la hoja y dos colores.
5. Se dio el espacio para que leyeran personalmente, y si alguno tenía una pregunta, se le respondía (sobre todo preguntaban acerca de qué era la idea central, nosotros les explicamos que era lo más importante que el lector debía leer para tener idea de que trata el texto).

Los chicos en general fueron muy receptivos. Personalmente, me anima saber que hay buen nivel de lectura y comprensión de esta. Por otra parte, sentimos que el ejercicio de escritura debe ser reforzado en lo relacionado a la caligrafía y ortografía.

Respecto a esto, la docente nos compartió que ella se sentía muy feliz de que el grupo tuviera muy buen nivel de lectura (todos sabían leer, aunque a ritmos diferentes), pues en otras ocasiones los grupos no sabían leer; lo cual nos alienta para el proceso que queremos lograr (llevar a cabo la feria del lenguaje).

Se puede apreciar también que disfrutaban de la lectura y se apasionan cuando están hablando de los textos que les corresponde compartir.

Por otra parte, se percibe que a algunos de los chicos les cuesta más concentrarse y se distraen con facilidad por lo cual hay que motivarlos y acompañarlos recordándoles lo que deben hacer.

6. Luego, ellos iban subrayando lo que les habíamos indicado (algunos acabaron muy rápido y les propusimos leer otro cuento mientras acababan los demás, a lo cual aceptaban la mayoría).
7. Seguidamente, cuando todos habían terminado, se les indicó que debían compartir sus cuentos con los demás a través de un pequeño resumen de manera oral: lo cual hicieron de manera organizada (todos estaban atentos poniendo atención a lo que sus compañeros decían).
8. Cuando todos habían terminado de compartir sus resúmenes, se les invitó a escribirle una pequeña carta al autor del libro (al respaldo de la hoja donde se encontraba el cuento) en la cual le podían agradecer o decir lo que no les había gustado. Mientras iban escribiendo al ver los errores ortográficos que veíamos en las hojas, les escribimos en el tablero y les indicamos que revisaran la ortografía de las palabras específicas como: hubo, jóvenes, etc., para que la corrigieran en el escrito que estaban realizando al autor del cuento.
9. Para concluir se les indicó que expresaran cómo se habían sentido, a lo cual decían que bien, felices, que les había gustado mucho y que había aprendido a través de la lectura valores y a escribir mejor.
10. Finalmente, se les animó a seguir potenciando la capacidad de lectura y de no tener miedo de hablar delante de los demás.

Cuando eran las 8:42 am terminamos la clase y mientras la docente llegaba se realizó una dinámica llamada “sapo sapito azul”.

Nos agradecieron cuando llegó la docente y nos despedimos.

<b>Comentarios finales</b>	En general los chicos tienen buena capacidad de retener lo que leen, de comprender y de expresar a los demás de manera oral, sin embargo, a la hora de escribir se les dificulta un poco a algunos especialmente por la separación de las palabras o por combinaciones de consonantes que no corresponden en la palabra, por ejemplo “garcias” en vez de escribir “gracias”.
----------------------------	--

### Diario de campo 04

<b>Nombre</b>	Johan Sebastian Díaz Fuentes - Jhon Sebastian Pérez Triana		
<b>Actividad</b>	Ejecución del taller #2: Lectura de cuentos cortos, bingo de personajes, comprensión lectora		
<b>Fecha y Hora</b>	Febrero 06 de 2023	<b>Lugar</b>	IER Granjas infantiles, sede el Noral

Observación	Interpretación de lo observado
<p>Llegamos a la Institución a las 6:50 am, mientras llegaban los chicos y las docentes nos quedamos en una banca de cemento que está frente a los salones. Muchos de los chicos al llegar saludaban.</p> <p>Las docentes llegaron a las 6:55 am, inmediatamente invitaron a la formación habitual que se realiza en las gradas frente a los salones. En un momento percibimos que una chica estaba llorando, (Valentina), entonces, nosotros le preguntamos por qué, y ella entre sollozos nos contó que los papá no la dejaban ser presidente (al decir eso nos imaginamos que era algo relacionado con su carrera de adulta, sin embargo, no era así, pues ella se refería al gobierno estudiantil que se ejerce en la escuela).</p> <p>En ese momento solo la escuchamos, no tuvimos una respuesta alentadora, ya que, no conocíamos a su familia, ni entendíamos muy bien cómo funciona ese papel en la escuela, solo le preguntamos si le había argumentado a sus papás cuales eran las funciones de ese papel, a lo que ella nos respondió que sí, pero que aun así no habían aceptado.</p>	<p>Nos pareció interesante el hecho de que algunos de los chicos que antes hablaban poco han empezado a participar más. Nos llama la atención pues se evidencia una mejoría con respecto a la seguridad y la capacidad para responder a textos leídos, e incluso relacionarlos con experiencias previas, pues en muchos casos les preguntamos por las historias a partir de lo que ellos sabían.</p> <p>Por otra parte, consideramos importante no pasar por alto la riqueza que aporta para la formación de los niños la interacción con la naturaleza y lo que sus signos nos informan del clima. Pues uno de los chicos afirmaba que, por la migración</p>

Luego, siguió la formación, en donde las docentes hicieron el saludo habitual, la oración y el mensaje de reflexión para la semana. Se cantaron dos canciones de alabanza a Dios.

Seguidamente, por un comentario de una de las docentes, relacionado al clima, uno de los chicos habló espontáneamente que iba a llover puesto que no había hormigas y que el papá le había enseñado que cuando no salían las hormigas es porque iba a llover (nos pareció curioso que hiciera ese aporte y nos llamó la atención porque posiblemente un niño del sector urbano tendría con menor posibilidad un conocimiento como este.

Pasamos al salón a las 7:18 am. Allí empezamos la clase con una dinámica que se llama “La tapara”. En este momento sentimos que los chicos se conectaron con la actividad y que les había gustado.

Así mismo, conforme finalizó la primera actividad, la docente se llevó a los estudiantes de grado tercero (solo fueron 3) del salón. Seguidamente, se les indicó que colocaran las sillas en mesa redonda. Luego, continuamos haciendo la explicación de la actividad del día, que consistiría en:

1. **Introducción a cuentos de los hermanos Grimm:** acá se les habló acerca de quiénes eran los hermanos Grimm, de qué país eran y que los cuentos fueron tomados de la tradición oral que en su pueblo se contaban.
2. **Lectura en voz alta de fragmentos de cuatro cuentos de los hermanos Grimm:** primero, leímos los dos primeros cuentos: “Rapunzel y Caperucita Roja”, mientras todos seguían la lectura mentalmente, después, los chicos debían leer los otros dos cuentos en voz alta a medida que les indicábamos. Así transcurrió el ejercicio, mientras les íbamos complementando, haciéndoles preguntas de los cuentos, si antes los habían visto, y completando la historia de los fragmentos. Todos se mostraron participativos y atentos. Al momento de la lectura, solo algunos se perdían, pero trataban de estar concentrados.

de hormigas, hoy sería un día, lluvioso.

No se sabe si esto sea verdad, sin embargo, se valora la enseñanza que le dio su padre para aprender a identificar las condiciones climatológicas a partir de las hormigas. Con relación a esto, debería fortalecerse este tipo de experiencias que, en últimas, resultan ser un tesoro, con respecto a la realidad urbana en la cual no hay tanta interacción con la naturaleza y el campo.

En algún momento hubo una confusión con una chica que había gritado bingo sin haber llenado por completo lo requerido, luego se le hizo la corrección, pero algunos la empezaron a llamar tramposa. Queda como enseñanza que es necesario ser prudente con relación a los errores de los niños para que otros no los molesten.

3. **Subrayar los personajes de los cuentos:** mientras se iba leyendo les habíamos indicado que debían ir subrayando los personajes que vieran para la siguiente actividad que era el bingo.
4. **Hacer una lista de los personajes de los cuentos:** al terminar de leer los cuentos les indicamos que debían decir en voz alta los nombres que habían subrayado y para eso debían pedir la palabra alzando antes la mano (pues en un principio casi se nos descontrola la clase al pedirles participación, ya que, todos hablaban al mismo tiempo). Los nombres eran escritos en el tablero por el practicante Jhon, los cuales nos servirían para el bingo.
5. **Anotar los nombres de los personajes en cuadro de bingo:** Se les entregó el cuadro de papel en blanco para que escribieran los nombres de los personajes como quisieran.
6. **Jugar bingo:** realizamos dos sorteos del bingo lleno, para lo cual, conforme íbamos sacando el papelito de la caja con el nombre de los personajes, los chicos debían marcar en el cartón. Les dijimos que había premiación para los que ganaran los bingos y eso los animaba mucho. Los vimos muy atentos y participativos. Sentimos que eso nos permitió entrar en confianza con ellos, incluso algunos de los que casi no hablaban empezaron a hacerlo, lo cual nos parece un avance significativo con respecto a la expresión oral.
7. **Preguntas de comprensión lectora y premiación:** Para ganar el premio los chicos debían responder unas preguntas de comprensión lectora a lo cual respondieron con mucha elocuencia (esto favoreció la comprensión de lectura y la capacidad de respuestas literales).
8. **Evaluación de la actividad:** Al finalizar las rondas del bingo les pedimos que en una palabra dijeran que les había enseñado la actividad. Ellos, respondieron de

<p>la siguiente manera: compañía, compartir, prestar atención, no reírse de las personas.</p> <p>Finalizamos la clase a las 8:45 am, y mientras esperamos que volviera la docente al salón con los estudiantes de 3°, terminamos saliendo de la institución a las 8: 47 am.</p>	
<p><b>Comentarios finales</b></p>	<p>Se perciben avances con respecto a la confianza en el desarrollo de las actividades por parte de los muchachos lo que propicia la participación oral, y la conexión con los temas.</p>



La foto presenta a un estudiante con su tabla de bingo y el cuento



Se ve a las docentes de la Institución IER Granjas Infantiles con el docente en Formación Jhon Pérez y los niños de toda la sede mientras realizaban la formación de la semana en las escaleras de ingreso a los salones.



Se ve al docente en formación Jhon Pérez con los estudiantes en mesa redonda mientras leen alguno de los cuentos.

### Diario de campo 05

<b>Nombre</b>	Johan Sebastian Díaz Fuentes - Jhon Sebastian Pérez Triana		
<b>Actividad</b>	Ejecución del taller #3: Redacción de textos cortos e informativos		
<b>Fecha y Hora</b>	Febrero 10 de 2023	<b>Lugar</b>	IER Granjas infantiles, sede el Noral

Observación	Interpretación de lo observado
<p>Llegamos a las 6:55 am a la IER. Seguidamente, cuando llegaron las docentes ingresamos al salón e instalamos el video beam, y la computadora, mientras los chicos iban llegando. Luego, la docente nos indicó que iniciáramos la clase a las 7:14 am. Entonces, los saludamos y Jhon dirigió la oración inicial mientras Sebastián terminaba de organizar los materiales que necesitábamos para la clase.</p> <p>Seguidamente, se les entregó unos papelitos a los estudiantes en los cuales había una serie de palabras desordenadas que conformaban una oración, ellos debían ordenarlas y escribirlas correctamente en una hoja doble línea (para fortalecer la caligrafía) que se les entregaba junto con el papelito.</p> <p>La dinámica consistía en jugar <i>tingo tango</i> con un borrador y cuando a alguno le cayera el tango, debían leer las palabras desordenadas tal como aparecía en el papelito mientras se escribían en el tablero para que luego los estudiantes las escribieran en el orden correcto en su hoja (les insistimos mucho en que las letras que suben y bajan debían tener esa característica y llegar hasta el borde del reglón).</p> <p>Realizamos varias veces el mismo ejercicio mientras, al final como todos no habían pasado, les indicamos que debían escribir la frase del papelito que les faltó compartir a los que no lo habían hecho. Nos demoramos casi 45 minutos en este ejercicio.</p> <p>A las 8: 00 am, proseguimos realizando un dictado acerca de que es un texto informativo. Para ello, antes les</p>	<p>Es importante aprender a manejar bien los tiempos en la ejecución y tener la capacidad de prever bien las actividades para que se puedan ejecutar las actividades conforme a los objetivos de cada planeación. Puesto que, nos demoramos más de lo planeado en la actividad inicial, lo que repercutió en que no vimos todos los videos que habíamos planeado mostrarles. Por ello, queda pendiente para la próxima clase empezar el ejercicio de redacción.</p> <p>Nos parece importante que el docente tenga la capacidad de ayudar al estudiante a diferenciar los diversos temas en cada una de las dimensiones de la vida humana, concretamente en lo relacionado a la ciencia y las creencias religiosas que tenga cada uno o que la familia practique, ya que esto ayuda a que los estudiantes puedan reconocer que constituye la verdad y que es bueno aprender de todo aunque no estemos de acuerdo con ciertas situaciones pues esto permite abrir la mente para nuevas experiencias.</p> <p>Las dinámicas al inicio de la clase pueden generar que los estudiantes entren en confianza lo cual es positivo, sin embargo, puede generar falta de</p>

habíamos escrito en el tablero el título y luego realizamos el dictado. Uno de los chicos preguntó “¿Con rojo?” a lo cual afirmamos diciéndole que sí (esto me parece importante porque ellos necesitan que las indicaciones sean muy concretas para poder efectuar un ejercicio).

Cuando estábamos haciendo el dictado uno de los practicantes se fijó que dos de los chicos no habían escrito todo lo que se había dicho, entonces todos debimos esperar a que se adelantaran lo que generó que los demás compañeros se quedaran sin hacer algo durante esos minutos (esto generó un poco de descontrol, pues algunos se paraban del puesto o se ponían a hablar). Sin embargo, los practicantes trataban de ser muy controladores, pero percibíamos que los estudiantes querían hacer indisciplina como si una fuerza los motivara a ello.

Cuando los chicos se desatrasaron, seguimos el dictado, algunos repetían y se debía decirles que no repitieran, otros hablaban y luego preguntaban ¿cómo? (en esto, nos llamó la atención que presuntamente ellos pueden comportarse de manera más activa con los practicantes tendiendo a indisciplinados, porque con nosotros tal vez la figura de autoridad no es tan marcada, o porque también hemos hecho juegos desde el principio con ellos para quitar un poco lo convencional de la clase).

Sin embargo, hacia las 8:16 am mostramos unos videos a partir de los cuales los chicos debían realizar el escrito informativo para la próxima clase. Los videos que vimos fueron 3: 1. La evolución de los seres humanos, 2. ¿Qué son las nubes?, y 3. ¿Cómo se producen los terremotos? los cuales se escogieron de *Happy Learning*, una página para educación primaria.

Luego de ver el primer video es pertinente hacer la aclaración de que: la evolución a partir de los estudios científico dicen que venimos de primates, sin embargo, eso no contradice el lenguaje simbólico del génesis, puesto que este libro de la biblia pretende identificar que Dios pone en la tierra la vida y que al ser humano le da una dignidad especial y privilegiada, debido a que como también nos conocen como catequistas, es importante que no se dé una mala enseñanza por no saber configurar los nuevos

reconocimiento de los límites, entonces es prudente manifestarlos y ayudarles a reconocer los espacios (juego, trabajo, atención para la explicación, evaluación, etc.).

<p>conocimientos y los espacios. Asimismo, Jhon agregó que en la escuela se habla con fundamento científico y en la catequesis se habla de las cosas de Dios (diferenciando los espacios).</p> <p>Luego de ver los otros dos videos, nos despedimos de los muchachos y los invitamos a seguir consultando acerca de cualquiera de los tres videos que les enseñamos en miras a la escritura en la próxima clase.</p> <p>Llamamos a la docente y salimos del salón a las 8:45 am.</p>	
<p><b>Comentarios finales</b></p>	<p>Nos estamos demorando más de lo planeado en la ejecución de las clases, por ejemplo, nos demoramos en este día una hora y media. Sin embargo, esto no es impedimento antes es una ventaja porque nos permite aprender más al estar con ellos más tiempo en el aula.</p> <p>Quedamos para próxima clase con la docente en que ella nos acompañaría para darnos un seguimiento y retroalimentación.</p>

### Diario de campo 06

<p><b>Nombre</b></p>	<p>Johan Sebastian Díaz Fuentes - Jhon Sebastián Pérez Triana</p>		
<p><b>Actividad</b></p>	<p>Ejecución del taller #3: Redacción de textos cortos e informativos</p>		
<p><b>Fecha y Hora</b></p>	<p>Febrero 13 de 2023</p>	<p><b>Lugar</b></p>	<p>IER Granjas infantiles, sede el Noral</p>

<p><b>Observación</b></p>	<p><b>Interpretación de lo observado</b></p>
<p>Llegamos a las 6:50 am a la IER.</p> <p>Hacia las 7:00 am mientras los chicos llegaron al salón, dialogamos con la docente acerca del proceso del proyecto (los chicos se paraban de la silla y conversaban entre sí, algunos otros se acercaban para saber que estábamos hablando) pero la docente les exhortaba respetuosamente, recordándoles lo que en alguna ocasión les había enseñado.</p>	<p>Es importante destacar que la clase debe estar vinculada con la realidad que está sucediendo en el mundo, por ello, se valora que la docente al inicio de la clase habló con respecto al terremoto de Turquía, los incendios forestales, y las inundaciones, es significativo el haber mencionado esos fenómenos y los hubiera inducido a una reflexión para valorar el hecho de que estuvieran vivos y con bien, incluso para fomentar la solidaridad hacia los demás.</p>

<p>Este día no hubo formación general pues la mañana estaba fría y estaba brisando entonces, se realizó al interior de cada salón.</p> <p>La docente realizó la formación de la siguiente manera: 1. Habló acerca de los cambios que están ocurriendo en el mundo como terremotos, inundaciones e incendios forestales, los cuales para llevar a la reflexión y aprender a valorar lo que tenemos; 2. realizó una oración la cual los chicos repetían; y 3. luego, habló acerca de que las elecciones para el gobierno estudiantil se acercaban, por lo tanto, debían terminar pronto el planteamiento de su plan de gobierno.</p> <p>Terminado lo anterior, a las 7: 30 am la docente se retiró del salón con los chicos de grado 3ro. Allí los saludamos, les entregamos un recorte del periódico y una hoja doble línea para que redactaran el texto informativo que desde la clase pasada veníamos trabajando.</p> <p>Para ello, les indicamos las partes que en el recorte se evidenciaban (título, introducción, desarrollo, y conclusiones), de manera que pudieran, a partir de algunos de los temas que vimos en los videos de la clase anterior, poder redactar su texto.</p> <p>Este ejercicio se tomó la mayor parte del tiempo. Durante este, íbamos pasando por los puestos de los estudiantes y les corregimos la ortografía, la separación de palabras, la caligrafía, así como también les orientamos acerca de cada parte del texto y sus características. Algunos se dispersaron, otros juiciosamente trabajaban y eran muy eficientes.</p> <p>Sin embargo, la mayoría cuando eran las 8: 30 am ya habían terminado, solamente faltaban dos estudiantes, por tal razón, les dimos unos minutos más para que terminaran.</p> <p>Cuando eran las 8:40 los invitamos a sentarse en el suelo y en mesa redonda se propuso jugar piedra</p>	<p>Por otra parte, consideramos importante el avance que se ha manifestado en la escritura, debido a que los chicos por medio de la actividad de redacción se han atrevido a escribir con creatividad y poniendo en juego sus habilidades de memoria y lingüística.</p> <p>Por otra parte, se muestra una mejoría en la caligrafía (tema en el que los practicantes y la docente hemos sido enfáticos) lo que nos alienta a seguir fomentando esta disciplina con ellos.</p> <p>Consideramos importante que aprender a redactar les beneficiará mucho para su vida académica y para su vida en sociedad, debido a que poner en palabras aquellas situaciones con las que están inconformes, les permitirá denunciar y contribuir a su sector para quitar la brecha de desigualdad que se evidencia en la ruralidad con respecto a las condiciones de vida en la urbanidad.</p>
---	--

<p>papel o tijera para sortear quien empezaría leyendo su texto. Luego, caímos en la cuenta de que era poco probable que ganara una sola persona, entonces, decidimos jugar <i>Tingo tango</i>, así fue más fácil que uno solo ganara. Leyó primero Samuel, y luego de que compartiera, les preguntamos qué tal les había parecido, y qué cosa le sugerirían para mejorar (les aclaré antes que no era con intención de juzgar al compañero sino de ayudarlo a mejorar). Así, los estudiantes comprendían que lo dicho por sus compañeros no era con mala intención.</p> <p>Después de que todos leyeran sus textos y de que algunos evaluaran el trabajo de sus compañeros como les habíamos indicado, les dijimos que como los textos serán puesto en exposición en una feria, ellos debían estar bien redactados y la hoja no debía estar sucia o arrugada. Por lo tanto, dejamos que se las llevaran para que la trajeran la próxima clase.</p> <p>De igual manera, les invitamos a prepararse para el próximo encuentro que tendría el teatro como centro de la clase. Todos se mostraban muy animados y les gustaba la idea. Incluso algunos decían: “<i>entonces ¿estas obras se mostrarán a los más pequeños?</i>” a lo que respondimos afirmando.</p> <p>Terminamos la actividad de socialización a las 8:55 am. La docente llegó a las 8:57 am mientras terminaba una actividad con el grado 3ro. Nos despedimos y salimos de la IER a las 9:05 am.</p>	
<p><b>Comentarios finales</b></p>	<p>La docente en varios momentos nos acompañó, acción que valoramos sobremanera, porque nos permite tener otro punto de vista acerca de la ejecución de nuestro proyecto.</p> <p>Por otra parte, a algunos chicos los vimos más disponibles para compartir sus pensamientos y ponerlos con creatividad en sus escritos, lo cual me parece un avance significativo, en la medida que es importante no solo expresar nuestros sentimientos, experiencias o emociones, sino también poder elaborar un pensamiento académico y crítico.</p>

### Diario de campo 07

<b>Nombre</b>	Johan Sebastian Díaz Fuentes - Jhon Sebastián Pérez Triana		
<b>Actividad</b>	Ejecución del taller #4: Ejercitación en teatro: actuación de cuentos		
<b>Fecha y Hora</b>	Febrero 17 de 2023	<b>Lugar</b>	IER Granjas infantiles, sede el Noral

Observación	Interpretación de lo observado
<p>Llegamos a las 6:55 am a la IER.</p> <p>Mientras llegaban las docentes nos dimos cuenta de que habían hecho recientemente una huerta pequeña, en la cual, tenía sembrados algunos tallos de cebolla y otros vegetales. Entonces, conversamos con algunos de los niños acerca de ello y nos dijeron que les gustaba y que hace poco lo habían hecho, incluso una, disfrutaba de buscar ciempiés.</p> <p>Seguidamente, cuando las docentes llegaron, algunos estudiantes salieron a recibirlos para ayudarlos a entrar unos objetos que habían traído. Entre estos, se observaban bultos de abono y bolsas con materiales para las clases, (esto permitió identificar un espíritu de servicio por parte de los estudiantes hacia sus mayores).</p> <p>Inmediatamente, cuando saludamos a las docentes, Gloria nos indicó que siguiéramos al salón e iniciáramos la clase. Entonces, con los tres grupos (3°, 4° y 5°) se realizó la oración y el saludo inicial a eso de las 7:10 am.</p> <p>Luego, cuando la docente llegó y se llevó a los estudiantes de 3°, realizamos un ejercicio de recorderis acerca de lo que habían hecho el día de ayer (habían tenido Jean Day). Posteriormente, introducimos a la clase e invitamos a colocar los pupitres alrededor del salón.</p> <p>Enseguida, Jhon dirigió unos ejercicios de estiramiento y relajamiento del cuerpo, luego, prosiguió con unos ejercicios de imitación de animales entre los que estaban el perro, la rana, el chimpancé. Después, el docente Sebastián les indicó unos ejercicios de modulación de la voz, diciendo “yo soy el</p>	<p>Consideramos muy importante saber aprovechar los espacios que se tienen en la escuela como el jardín para realizar proyectos aplicables a estos, tales como la siembra de vegetales al interior de la escuela; puesto que, permite una experiencia de aprendizaje más enriquecida y coherente con la realidad al estilo de Rousseau.</p> <p>Por otra parte, se resalta la espontaneidad con la que los chicos respondieron a las propuestas de teatro, ejercicios donde se evidenció en algunos un poco de temor y en otros, mucho gusto. Aunque en momentos se distraían se pudo evidenciar que apreciaban el cambio de actividad.</p> <p>La actitud de servicio y la precaución de que en la educación rural no se convierta en servilismo, para ello es importante formar la conciencia crítica, y hacer consciente a los muchachos de que ellos son portadores de autonomía para proponer y buscar alternativas de solución, no solo deben estar</p>

lobo feroz” en diversos tonos de voz y con diferente intensidad (durante estas actividades se veía que los chicos eran como pez en el agua, pues lo hacían con mucho empeño, aunque a algunos se les notaba pena, sobre todo los más grande, y a otros, se les notaba un poco distraídos).

Luego, les dimos un personaje y una emoción que ellos debían improvisar diciendo la frase “una vaca se comió una flor porque estaba de muy buen humor” (en esta parte, a algunos les costaba diferenciar qué el personaje no era ellos, y por tanto se limitaban en imaginarse como otro personaje con actitudes que podían ser diferentes a las de ellos. Sin embargo, algunos nos sorprendían por ejemplo Valentina que es una niña muy callada tuvo que representar a una niña vanidosa y creída, lo cual es contrario a su personalidad, pero sorprendió con su actuación.

Luego de ello, les pasamos los guiones y leímos el de caperucita roja y el de Hansel y Gretel (teníamos pocas copias entonces los estudiantes debieron hacerse en grupos para ir leyendo mientras estábamos sentados en mesa redonda). En este momento se fueron repartiendo los personajes así:

### **Caperucita:**

Caperucita: Valentina

Lobo: Juan Felipe

Cazador: Jefferson

Abuela: Dulce

Narrador: Samuel

Papá: Emiliano

### **Hansel y Gretel**

Narrador: Johan

Anciano y brujo: Samuel

Gretel: Dulce

Hansel: Emiliano

Madre: Valentina

Papá: Jefferson

A las 8:20 am, la clase se vio interrumpida porque ese día les correspondía dos meriendas entonces debían ir a comerla a

subordinados a las órdenes de los demás.

Se percibe que el taller de teatro contribuye a la formación pues les ayuda a explorar otros ámbitos de su vida, como la capacidad de hablar en público, de expresar sus emociones, de empatizar con el otro y poder ejercitar la memoria al aprender los guiones.

<p>esa hora (se demoraron más o menos 15 minutos) lo cual significó tener que parar el ejercicio.</p> <p>Retomamos a las 8:35 am, pero esta vez empezamos actuando y materializando el guion, por eso, mientras los practicantes íbamos leyendo les fuimos indicando que gestos, actitudes y acciones debían ir teniendo los personajes, así mismo, que objetos debían tener y como debían interactuar con ellos, por ejemplo, el libro y la canasta de caperucita. Los chicos lo hacían muy bien y se notaban comprometidos con lo que estábamos haciendo.</p> <p>A las 9 am terminamos la clase dejándoles como trabajo seguir estudiando los guiones.</p> <p>Salimos de la IER a las 9:05 am.</p>	
<p><b>Comentarios finales</b></p>	<p>El teatro permite fortalecer en los muchachos la seguridad en sí mismos, además, se pudo percibir que les gustaba la idea de que tenían que prepararlo para presentarlo frente a los compañeros y los papás.</p> <p>Queda pendiente recoger para la próxima clase los escritos informativos que debían entregar para hoy.</p>



Se ve al docente Jhon Pérez en compañía de una estudiante con tapabocas frente a uno de los proyectos de cultivos que realizan en la Institución.



Se ve al docente en formación Jhon Pérez con 7 estudiantes en círculo mientras realizan un ejercicio de estiramiento y expresión corporal.

### Diario de campo 08

<b>Nombre</b>	Johan Sebastian Díaz Fuentes - John Sebastián Pérez Triana		
<b>Actividad</b>	Ejecución del taller #4: Continuación en la preparación de las cortas obras de teatro		
<b>Fecha y Hora</b>	Febrero 24 de 2023	<b>Lugar</b>	IER Granjas infantiles, sede el Noral

<b>Observación</b>	<b>Interpretación de lo observado</b>
<p>Llegamos a las 6:50 am a la IER.</p> <p>Esperamos que llegaran las docentes mientras tanto, nos encontramos con la nueva docente de inglés que apoyará la formación de los chicos. Además, conocimos a una nueva estudiante que de 14 años se convirtió en la niña mayor de sus compañeros, cursando el grado quinto.</p>	<p>Al hablar con Jefferson, pudimos evidenciar que una palabra al oído, dicha de manera individual y personal que se le hizo, lo ayudó a tener más confianza en sí y más concentración, pues luego de ello lo notamos más</p>

Luego, nos dirigimos al salón cuando llegaron las docentes a eso de las 7 am. Seguidamente, saludamos a los chicos y les pedimos que por favor nos ayudaran a organizar las mesas y las sillas alrededor del salón para poder tener el espacio en el cual se ensayen las obras de teatro. Ellos respondieron de manera positiva (se les indicó además que no arrastraran las sillas, sin embargo, algunos lo seguían haciendo).

Por otra parte, les recordamos del compromiso que tenían de entregar el texto informativo para este día, a lo cual los chicos asintieron, pero la mayoría no lo había traído para ese día, entonces, se reprogramó la entrega para el siguiente lunes (27 de febrero).

Luego, realizamos la elección entre todos de los dos cuentos que íbamos a aprender (Caperucita roja y Hansel y Gretel). Entonces, ensayamos primero el guion de caperucita roja y simultáneamente se iban haciendo algunas sugerencias y correcciones a los actores, por ejemplo: la entonación de la voz, la expresión de las emociones tanto verbal como física, el desplazamiento por el espacio, la entrada y la salida del escenario y el manejo de objetos como tijeras, escopeta, libro, etc.

En un momento, con Jefferson tuve una pequeña charla pues lo noté muy distraído y cuando le estaba hablando no me miraba a los ojos ni las expresiones que le indicaba para que hiciera, entonces le pregunté que en qué pensaba y por qué no podía concentrarse, a lo que él me respondió que, en nada, entonces lo invité a que tuviera más presente lo que estaba haciendo. Luego de esto, lo hizo mucho mejor.

Inmediatamente, para el guion de Hansel y Gretel se reorganizó qué niño actuaría tal personaje, para incluir a los estudiantes que en la primera distribución y ensayo no habían asistido, así:

Narradora: Danna  
Anciano: Julián  
Gretel: Dulce María  
Hansel: Emiliano  
Papá: Juan José  
Madre: Valentina

consciente y con más ganas de hacer lo que le correspondía.

Por otra parte, cuando se nos acercó Juan Felipe y contento nos decía que ya se sabía el guion, nos dio a entender que este chico, que en otras ocasiones se mostraba disperso, realmente es un chico inteligente y con capacidades muy buenas, sin embargo, él debe motivarse a sí mismo para poder hacer las cosas, y para esto necesita de la ayuda del docente que lo ayuda también a motivarse.

<p>Las niñas Dulce y Valentina tuvieron que repetir personaje puesto que, eran más pocas las niñas que los niños y eran necesarias dentro del desarrollo de la obra.</p> <p>Noté que les motivaba saber que se iban a presentar frente a los demás, sin embargo, tal vez por la emoción se volvían muy habladores especialmente los que no estaban actuando.</p> <p>Por esta razón, en algún momento les llamamos la atención confrontándolos y haciéndolos más responsables de lo que estaba pasando (les dijimos que si no salía bien era mejor no presentarlos pues sería visto por los papás y para no hacer un mal trabajo, prefería no presentarlo). Además, les hicimos ver que llevábamos cierto tiempo estudiando un solo guion y faltaba el otro, entonces, nos pusimos de acuerdo con Jhon para que mientras realizábamos el primer ensayo de Hansel y Gretel, él pudiera ir ensayando con los otros chicos la de Caperucita roja.</p> <p>Y así se desarrolló desde las 8 am hasta las 8:37 am. Mientras se realizaban los ensayos por grupos, se me acercó uno de los chicos, Juan Felipe y me dijo muy contento que ya se sabía el guion, por lo cual lo felicité y lo animé a seguir trabajando.</p> <p>Terminamos el ensayo a las 8:45 am. Luego de organizar el salón (las mesas y sillas) nos despedimos de la docente de los chicos y salimos de la IE.</p>	
<p><b>Comentarios finales</b></p>	<p>Nos gustó de esta clase que fue la oportunidad para hacer de ellos un poco más autónomos ayudándolos a hacer conscientes de su responsabilidad. Fue interesante ver el cambio en su conducta, luego de la confrontación que se les hizo, pues, a pesar de su ímpetu natural por ser niños ellos tenían la capacidad de corregirse entre sí y de llamarse la atención para que funcionara y fluyera el ensayo que se estaba haciendo.</p> <p>Además, rescatamos que tanto como hacerlos conscientes, la motivación debe ser una herramienta que le permita al docente llevar a cabo las actividades.</p>

### Diario de campo 09

<b>Nombre</b>	Johan Sebastian Díaz Fuentes - Jhon Sebastian Pérez Triana		
<b>Actividad</b>	Ejecución del taller #4: Continuación en la preparación de las cortas obras de teatro		
<b>Fecha y Hora</b>	Marzo 10 de 2023	<b>Lugar</b>	IER Granjas infantiles, sede el Noral

<b>Observación</b>	<b>Interpretación de lo observado</b>
<p>Llegamos a las 6:55 am a la IER.</p> <p>Mientras iban llegando las docentes y los estudiantes nos quedamos frente a la puerta de entrada en el interior de la IE. Los saludamos y ellos a nosotros (se pudo notar que nos extrañaban, pues desde hacía más de 10 días no habíamos podido asistir). Entonces, los muchachos estaban conmovidos porque habíamos vuelto y, además, porque ese día en la madrugada se había efectuado un temblor que se sintió fuertemente especialmente en la región andina del país, por lo cual, ese era uno de los principales temas a abordar en la escuela.</p> <p>Seguidamente, entramos al salón y organizamos las sillas y mesas con ayuda de los chicos. La docente nos acompañó y realizó la apertura del día con una oración (nos dimos cuenta de que desafortunadamente habían faltado varios chicos por lo cual, sería imposible ensayar uno de los cuentos -Hansel y Gretel-; entonces, nos decidimos ensayar solo el de caperucita roja). Además, notamos que habían llegado dos nuevos estudiantes para el grado 5° y 3°.</p> <p>De inmediato, la docente nos dio la palabra y empezamos con el ensayo, les recibimos los textos informativos que habían traído para ese día y repartimos los guiones que ya la mayoría se había aprendido.</p>	<p>El trabajo en equipo es importante para poder llevar a cabo un ejercicio de práctica y más, para llevar a cabo un proyecto. Consideramos que ha sido significativa y buena la coordinación con la docente, puesto que hemos sabido respetar los espacios y la autoridad de cada uno dentro del rol como maestro.</p> <p>Con respecto a los días en que no hemos ido, consideramos importante resaltar que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No debería haber intermitencias en la ejecución de las clases, ya que, probablemente esto pueda repercutir en el normal desarrollo de las actividades y por ende, en el logro de ellos objetivos.</li> <li>2. Es importante tener la capacidad de ser flexibles y acomodarse a los acontecimientos que van desarrollándose y que no dependen de uno, pues de esta manera se aprovecha cada acontecimiento como una experiencia para aprender.</li> </ol> <p>De igual manera, nos gustó mucho el comentario de la docente que nos hizo con respecto a la mejoría que había notado en los estudiantes, especialmente porque según ella, no hay tiempo para hacer este tipo de actividades con ellos, sin</p>

<p>En este ensayo duramos desde las 7:20 am hasta las 8:30 am. Durante el mismo, repasamos varias veces la importancia que tiene la expresión corporal para dar a entender un mensaje. Notamos que los estudiantes lo hacían con más propiedad y a medida que transcurría el tiempo se iba viendo la mejoría. También noté que para algunos estudiantes era más difícil poder concentrarse y se distraían, pero bastaba llamarles la atención y exhortarlos para que atendieran a lo que estábamos haciendo.</p> <p>Finalmente, invitamos a la docente para que viera el ensayo final de este día. Cuando lo vio con los chicos de 3° los felicitó y también a los docentes en formación, especialmente por haber logrado que estos jóvenes representarían mediante el teatro estos cuentos con lo cual se evidenciaba una mejoría en la expresión corporal, la lectura de textos y la expresión verbal.</p> <p>Luego, organizamos el salón, dialogamos con la profe para agendar el día de la feria quedando como tentativo para el viernes 17 de marzo.</p> <p>Salimos de la institución a las 9 am.</p>	<p>embargo, son ejercicios que les marca y les invita a descubrir nuevos talentos.</p> <p>Por otra parte, no se debe pasar por alto un suceso que es muy común en la educación rural, como lo es la migración de padre y la llegada de chicos nuevos a la escuela rural, primordialmente de mayordomos que se trasladan de un sector rural o urbano, a un sector rural de corta lejanía. Cabe preguntarnos: ¿Será que estos chicos llegan con el mismo nivel que los demás? ¿Será necesario hacerles un trabajo especial de nivelación? ¿cómo incluir a los estudiantes en la dinámica institucional sin hacerlos sentir perdidos o que no saben? Estas son preguntas que valen la pena responder cuando de consolidar una educación liberadora se trata, pues, el estudiante libre y autónomo, se consolida en la medida en que él se siente parte de ese sitio nuevo en el que empieza a habitar.</p>
<p><b>Comentarios finales</b></p>	<p>Agradecemos que la docente haya notado una mejoría en los logros con los estudiantes en la parte de la expresión corporal, verbal y la lectura.</p> <p>Además, valoramos el acompañamiento de la docente, porque se ha percibido un buen trabajo en equipo.</p> <p>Queda pendiente para el próximo lunes 13 de marzo un ensayo con los chicos que faltaron a la clase de este día con los trajes y con el telón.</p>

### Diario de campo 10

<p><b>Nombre</b></p>	<p>Johan Sebastian Díaz Fuentes - Jhon Sebastián Pérez Triana</p>
<p><b>Actividad</b></p>	<p>Ejecución del taller #4: Continuación en la preparación de las cortas obras de teatro</p>

<b>Fecha y Hora</b>	Marzo 13 de 2023	<b>Lugar</b>	IER Granjas infantiles, sede el Noral

<b>Observación</b>	<b>Interpretación de lo observado</b>
<p>Llegamos a la IER a las 6:50 am. Este era un día gris, aunque no llovía, después de estar en el salón empezó a llover.</p> <p>Nos reunimos en el salón inmediatamente después de que llegaran los chicos a eso de las 7:05 am. A esta hora la docente dio una información relacionada con el paro de maestros que se inicia el martes 14 de ese mes. La docente, luego realizó con ellos la oración y nos dio la palabra mientras ella salía con los estudiantes del grado tercero al otro salón.</p> <p>Posteriormente, les indicamos que organizáramos las sillas y mesas alrededor del salón. Los estudiantes se mostraban receptivos. Este día se trabajó especialmente la representación teatral de Hansel y Gretel, para lo cual desde el principio les indicamos que deberían estar pendientes de las sugerencias que les íbamos realizando. (Todos los actores de Hansel y Gretel estaban presentes y fluyó el ensayo).</p> <p>Durante el mismo se evidenció un ejercicio interesante de fortalecimiento de las habilidades comunicativas, pues ellos debían leer, luego, memorizar y tratar de decir lo que habían aprendido del guion, además, debían emplear su cuerpo y la expresión facial para transmitir el mensaje. Esto tardó varios minutos desde las 7:15 hasta las 8 am, (en algún momento, se notó que algunos estudiantes estaban presentes, pero no estaban dispuestos, y no salían cuando debían hacerlo, o simplemente se ponían a hablar y se perdían del guion).</p> <p>Seguidamente, repasamos el guion de la obra caperucita roja. (como ella ya la habíamos repasado</p>	<p>El clima repercute en la actitud, el ánimo y el comportamiento de las actividades; debido a que, al ser un día gris notamos que algunos estudiantes tenían baja motivación y disposición (incluso menor que otros días). Sin embargo, lo interesante es que como docentes en formación nuestra tarea era la de animar y motivar, mediante acciones concretas que debían hacer. Y alentarlos reconociendo el buen trabajo que hasta el momento habían alcanzado.</p> <p>Las habilidades comunicativas se van fortaleciendo conforme se van practicando con más frecuencia, por ende, cada vez que vamos se van afianzando en sus personajes y en sus guiones.</p> <p>Es importante en la educación de los niños especialmente cuando hay diferencias de edades grandes como en este caso en el cual hay un estudiante de 13 años, que se les aclare y defina cuales son los límites que deben tener respecto al otro y sus zonas íntimas. Para ello, se pueden realizar charlas formativas para entrar a los chicos en la cultura del autocuidado y de ambientes seguros.</p>

<p>la clase anterior, no le dimos mucho tiempo, pero sí se pulieron algunos detalles como la proyección de la voz y los desplazamientos). En este espacio, los otros actores repasaban los guiones pues, algunos no se lo habían aprendido.</p> <p>Luego, se realizó un último ensayo de Hansel y Gretel, buscando afianzar lo estudiado en ese día. Terminamos la clase a las 8:45 am, invitando a los estudiantes a conseguir los vestuarios de cada uno, a seguir repasando los guiones y a prestar atención durante los ensayos.</p> <p>Al final, reportamos a la docente de unos juegos de manos inadecuados entre algunos estudiantes, que percibimos durante la clase. Ella nos escuchó y nos dijo que realizaría una charla general con ellos para evitar ese tipo de comportamientos.</p> <p>Organizamos las sillas y nos retiramos a las 9:00 am del salón.</p>	
<p><b>Comentarios finales</b></p>	<p>Para el jueves 16 de marzo tendremos el último ensayo con los chicos y además, realizaremos en la tarde la adecuación del lugar para el evento de clausura del proyecto, el viernes 17 de marzo.</p>

### Diario de campo 11

<p><b>Nombre</b></p>	<p>Johan Sebastian Díaz Fuentes - Jhon Sebastián Pérez Triana</p>		
<p><b>Actividad</b></p>	<p>Ejecución del taller #4: último ensayo de las mini obras de teatro</p>		
<p><b>Fecha y Hora</b></p>	<p>Marzo 16 de 2023</p>	<p><b>Lugar</b></p>	<p>IER Granjas infantiles, sede el Noral</p>

<p><b>Observación</b></p>	<p><b>Interpretación de lo observado</b></p>
<p>Llegamos a la IER a las 11:00 am a la IER. Durante esta jornada el objetivo era realizar el último ensayo antes de la presentación en el festival de letras y adecuar el espacio realizando la decoración</p>	<p>El proceso iba dando sus frutos, pues sentía que los chicos se sentían cada vez con más</p>

<p>para el festival que se realizaría a la mañana siguiente.</p> <p>Cuando llegamos la docente nos invitó a seguir al aula, ellos venían haciendo otra actividad (pintando mandalas), entonces nosotros esperamos un momento y aprovechamos para hablar con la docente acerca de la actividad del día siguiente.</p> <p>Seguidamente, a las 11:15 am empezamos con la clase en el aula indicándoles que organizaran las sillas alrededor del salón. Luego, fuimos a buscar unos trajes a la sala de profesores y los sacamos para que se ventearan antes del ensayo. El objetivo era que ellos realizarán el ensayo con los trajes puestos y así se realizó.</p> <p>Empezamos el ensayo de las dos Mini obras con los estudiantes presentes, se repitió varias veces hasta que se afianzaran más en sus diálogos. Ellos se sentían muy bien y les gustaba el hecho de que al día siguiente se presentarían. Terminamos el ensayo a eso de las 12:25 pm dando el espacio para que realizaran el aseo al salón.</p> <p>Inmediatamente, nos dispusimos a realizar la decoración del aula, clavando unas puntillas para colgar unas telas, se puso la cartelera previamente realizada, las sillas, los trabajos de los chicos y el nombre del evento fabricado en cartulina: “1er Festival de letras el Noral”. Acercándose las 2 pm salimos de la institución.</p>	<p>autonomía acerca de lo que se estaba haciendo. Me pareció interesante que se hayan apropiado tanto de los diálogos, de los personajes, de las lecturas, todo esto demuestra que el trabajo iba dando sus frutos.</p> <p>Nos llamó la atención que dentro de la estructura de la escuela se les asignará un horario para que realizaran el aseo después de clase (lo cual no habíamos podido notar porque siempre llegábamos para las primeras horas del día). La asignación de pequeñas tareas los hace conscientes de su papel en la construcción de una mejor sociedad, y considero que por ello debe ser un ejercicio que no se elimine dentro del ejercicio de la clase.</p>
<p><b>Comentarios finales</b></p>	<p>Se valora mucho el apoyo de la docente y entre los dos practicantes puesto que se percibe un buen ambiente de trabajo.</p> <p>Se percibe compromiso por parte de los estudiantes.</p>



Logo diseñado por los practicantes para la realización del Primer Festival de Letras



Foto del salón con uno de los practicantes sentado al fondo, mientras dos estudiantes se encuentran de pie ensayando el guion del teatro, y el resto de los estudiantes se encuentran sentados observando la escena.

### Diario de campo 12

<b>Nombre</b>	Johan Sebastian Díaz Fuentes - Jhon Sebastián Pérez Triana		
<b>Actividad</b>	1ER Festival de Letras El Noral		
<b>Fecha y Hora</b>	Marzo 17 de 2023	<b>Lugar</b>	IER Granjas infantiles, sede el Noral

<b>Observación</b>	<b>Interpretación de lo observado</b>
--------------------	---------------------------------------

<p>Llegamos a la I.E a las 9:00 am de la mañana, nos acompañaban unos invitados compañeros del curso, al llegar a la escuela los niños estaban emocionados por la actividad que teníamos preparada como cierre de la práctica. Nos recibieron efusivamente con un gran grito “llegaron los profes” todos los niños nos dieron la bienvenida en la puerta de la escuela, inclusive los niños de los grados transición hasta tercero, donde no habíamos trabajado con ellos, estaban emocionados para participar en el <i>Primer Festival de Letras</i>.</p> <p>El ambiente de la escuela era de fiesta, estaban en juegos, muchos de los niños llegaron con cartas y dulces como signo de despedida, nos abrazaban y expresaban el cariño hacia nosotros.</p> <p>Seguidamente nos dirigimos al aula, allí se había organizado el espacio para presentar el cierre de la práctica, un gran telón para la muestra artística preparada por los estudiantes, la interpretación de los cuentos de los hermanos Grimm “Caperucita Roja” y “Hansel y Gretel”.</p> <p>Algo importante de destacar es que todos los niños estaban a la expectativa de la presentación de las obras de teatro, estaban ansiosos para conocer el trabajo realizado por sus compañeros, además como invitados contamos con la presencia del padre Cesar Mejía, la profesora de inglés, la profesora Ángela que acompaña a los grados de preescolar, primero y segundo, Doña Teresa y Don Eduardo los que cuidan la escuela.</p> <p>Siendo las 9:45 am reunimos a los estudiantes de los grados 4° y 5° para preparar y maquillar los personajes de las obras, luego empezamos a llamar a cada uno de los invitados con tique en mano para la función del primer festival de letras. Ya estando en el evento se hizo la presentación del trabajo realizado en los diferentes talleres, lectura de los textos informativos, contar la experiencia del trabajo en la escuela.</p> <p>Finalmente se presenta la puesta en escena de las obras de teatro, fue un bonito espacio para reconocer las habilidades de expresión corporal adquirida por los niños, allí se pudo evidenciar los avances en cada uno y el compromiso que</p>	<p>La dinámica de presentar el 1er Festival de Letras El Noral, permitió que la escuela entrara en una dinámica festiva. Con esto se puede resaltar que, es importante crear espacios en los cuales los estudiantes puedan fortalecer su crecimiento integral, también, estas experiencias, les brinda la oportunidad a los niños de explorar otras habilidades comunicativas y salir de la rutina a la que están acostumbrados.</p> <p>Es importante reconocer cómo por medio del teatro se pueden lograr aprendizajes significativos, el avance de la expresión corporal en los niños y cómo esta herramienta les puede permitir abrirse a dialogar, expresar lo que sienten y ser más efusivos a la hora de interactuar con las demás personas.</p> <p>Es curioso ver el proceso de cada uno de los estudiantes que hicieron parte del proyecto, ya que en las primeras actividades se percibían inseguros a la hora de expresar sus conocimientos, pero al finalizar el proyecto una de las estudiantes a la cual le costaba expresarse, fue la que tomó el micrófono y agradecido el trabajo realizado, con una seguridad que quedamos sorprendidos por los logros adquiridos. Esto fue algo muy significativo para nosotros como practicantes ya que se logró ver avances en la intervención, además, se puede ver que con</p>
---	--

<p>cada uno adquirió para realizar de la mejor manera la presentación.</p> <p>Por último, los niños se despiden tomando la palabra por el micrófono, nos dejó sorprendidos el avance que tuvieron algunos de ellos en la expresión oral, en la capacidad de confiar en sus capacidades, de igual forma la profesora Gloria nos presentó sus agradecimientos por todo el trabajo realizado y el empeño puesto en el mismo.</p> <p>La actividad finaliza a las 11:10 am</p>	<p>iniciativas sencillas se logran grandes resultados que ayudan a la transformación de la educación.</p> <p>También, esta iniciativa se vio como una invitación para las docentes de planta a crear estrategias que brinden una formación diversa.</p>
<p><b>Comentarios finales</b></p>	<p>Una de las niñas comunicó de manera espontánea pero muy efusiva su agradecimiento demostrando así, manejo del micrófono un significativo avance en la seguridad personal y la capacidad para expresarse en público.</p> <p>Nos pareció una experiencia muy enriquecedora que nos ayuda a consolidar nuestra vocación como docentes.</p>



Foto con todos los estudiantes del salón de grado 3°, 4° y 5° después de la presentación del Festival, con los dos practicantes y la docente encargada del curso.



Fotografía de los dos practicantes realizando la presentación inicial del primer Festival de Letras el Noral, con los niños de la IER sentados de espaldas.



Estudiante participante en el proyecto hablando por el micrófono dando su agradecimiento y su parecer por el trabajo realizado con ellos.



Actores haciendo la venia frente a sus compañeros, después de haber presentado las maniobras de teatro.