

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

SEDE QUITO

CARRERA:

FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:

LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA

TEMA:

**LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE Y CONOCIMIENTO. UN
ENFOQUE DESDE LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN**

AUTOR:

MIGUEL ÁNGEL MACÍAS MORENO

TUTORA:

FLORALBA DEL ROCIO AGUILAR GORDÓN

Quito, noviembre del 2015

Cesión de derechos de autor

Yo, Miguel Ángel Macías Moreno, con documento de identificación N° 1724725690, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor del trabajo de grado intitulado: “La relación docente-estudiante y conocimiento. Un enfoque desde la filosofía de la liberación”, mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: licenciado en Filosofía y Pedagogía, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autor reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en forma impresa y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.



Miguel Macías Moreno

C.I: 1724725690

Declaratoria de coautoría del docente tutor

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el artículo académico, “La relación docente-estudiante y conocimiento. Un enfoque desde la filosofía de la liberación” realizado por Miguel Ángel Macías Moreno, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, noviembre de 2015



Floralba del Rocío Aguilar Gordón

C.I: 040083315-8

Índice

Introducción	1
1. Teorización sobre la relación docente-estudiante desde la Filosofía de la Educación	3
2. Aproximación conceptual sobre la relación sujeto educativo y conocimiento.....	12
3. Presupuestos teóricos de la filosofía de la liberación	18
4. Aportes de la filosofía de la liberación para la educación	24
4.1 Dussel y la pedagogía latinoamericana	25
4.2 Freire y la pedagogía del oprimido	28
4.3 Roig y una nueva educación universitaria	33
Conclusiones	37
Referencias	40

Resumen

El presente artículo esboza un análisis del hecho educativo, específicamente sobre la relación docente-estudiante y conocimiento. Para esto se estudia los conceptos mencionados tomando como base la conceptualización de la Filosofía de la Educación. Además, se define los aspectos esenciales de la filosofía de la liberación y luego se presenta el pensamiento educativo de Dussel, Freire y Roig analizando sus aportes teóricos y prácticos que están plasmadas en algunas de sus obras.

Abstract

The present article outlines an analysis of the educational fact, specifically the relationship between teacher-student and knowledge. This explores the concepts mentioned on the basis of the conceptualization of the Philosophy of Education. Also, there are defined the essential aspects of the philosophy of the liberation and then presents the educational thought of Dussel, Freire and Roig, analyzing the theoretical and practical contributions embodied in their works.

Introducción

La investigación denominada: *La relación docente-estudiante y conocimiento. Un enfoque desde la filosofía de la liberación* tiene como objetivo principal identificar los aportes teóricos-prácticos sobre la relación docente-estudiante y conocimiento desde la filosofía de la liberación.

La problemática de fondo a la que responde este documento es la carente sistematización de los aportes de la filosofía de la liberación y su incidencia en la educación. Por otro lado se contempla que la praxis educativa emergente del pensamiento de la liberación es innovadora y responde al contexto latinoamericano que aún vive de manera oculta formas de dominación colonial.

La idea a defender es que desde la filosofía de la liberación, la relación docente-estudiante y conocimiento tiene como base el reconocimiento de la alteridad de los sujetos educativos, negando así la visión jerárquica de la educación.

La importancia de este trabajo radica en su aporte a las conceptualizaciones filosóficas emergentes en el contexto latinoamericano sobre un componente esencial del espectro llamado educación, esto es, la dinámica de la relación pedagógica.

El abordaje de la relación docente-estudiante y conocimiento desde el enfoque de la filosofía de la liberación es pertinente, debido a que al investigarse surgen propuestas innovadoras, para repensar nuevas praxis pedagógicas con especificidad latinoamericana.

El propósito de este artículo es realizar una síntesis de los principales aportes conceptuales y prácticos de Enrique Dussel, Paulo Freire y Arturo Roig centrándose en sus aportaciones a la educación.

La metodología de esta investigación es de carácter inductivo y para la recolección de datos se ha implementado la técnica de fichaje, especialmente se ha acudido al uso de fichas bibliográficas. Se trata de un estudio comparativo.

El lector podrá acercarse de forma itinerante (progresiva) al escrito, el mismo que se encuentra estructurado de la siguiente manera: en el primer apartado se describe la relación docente-estudiante desde la Filosofía de la Educación; en el segundo apartado se conceptualiza la relación sujeto educativo y conocimiento desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación; en el tercer apartado se presenta una visión de las principales aspectos de la filosofía de la liberación; en el cuarto apartado se explican las aportaciones de la filosofía de la liberación a la educación, este se encuentra subdividido en tres subtemas, en los que se considera las principales argumentaciones y conceptualizaciones de Dussel y la Pedagogía latinoamericana; la pedagogía del oprimido de Freire, por último, la educación universitaria desde el enfoque de Roig.

1. Teorización sobre la relación docente-estudiante desde la Filosofía de la Educación

En este punto inicialmente se sistematizará la comprensión de que se entiende por Filosofía de la Educación; consecuentemente se describirá el carácter relacional del ser humano y se realizarán las delimitaciones conceptuales sobre la relación entre el docente y el estudiante.

La Filosofía de la Educación es una rama filosófica de reciente constitución epistémica. En palabras de Vázquez (2012), la Filosofía de la Educación es la “reflexión teórica – formalmente filosófica– sobre el aspecto más formal de la educación: su fin se halla ordenada sólo mediatamente a la realización de la acción singular” (pág. 45). La justificación más convincente sobre este estudio filosófico emerge porque tanto la filosofía y la educación históricamente se han encontrado vinculadas o por lo menos eso se evidencia desde la tradición filosófica occidental y en la actualidad sería insensato distanciarlas. El objetivo de esta rama filosófica es la reflexión crítica del hecho o fenómeno educativo y sus elementos constitutivos. En este apartado se efectúa un análisis crítico del fenómeno educativo con categorías filosóficas, concretamente de la relación docente-estudiante, para esto se presenta una revisión sintética, tomando como base lo teorizado contemporáneamente.

Previa a la introducción en la investigación de la relación docente-estudiante, de manera exclusiva, son necesarias algunas explicaciones aclaratorias del carácter relacional de los sujetos implicados en procesos educativos. La Antropológica Filosófica y otras ciencias sociales reconocen el carácter relacional del ser humano; incluso en conversaciones

cotidianas se enuncian afirmaciones del carácter social del ser humano, pero en algunos casos sin comprender ampliamente su significado. Aristóteles en su obra *La Política* sobre la naturaleza relacional del hombre afirma que “es un ser naturalmente sociable, y el que vive fuera de la sociedad por organización y no por efecto del azar es, ciertamente, o un ser degradado, o un ser superior a la especie humana” (Abril, 1954, pág. 10). Consecuentemente, el hombre vive relaciones multidireccionales y en diversas esferas, es decir, consigo mismo, con el otro y con el contexto; sea este natural, cultural, económico, social, político, religioso, educativo, etcétera.

El estudio sobre la relación docente-estudiante no debe prescindir de la identificación de factores que condicionan o impulsan dicha relación; estos elementos son de carácter interno como externo. Los factores internos están relacionados al ser humano y su singularidad, estos son la motivación, la capacidad aprensiva, la personalidad, entre otros. En pedagogía se denomina a los externos, como transversales, porque condicionan y delimitan la relación educativa; algunos de estos son los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, etc. En síntesis, estos factores interactúan en lo educativo.

Concretamente algunas reflexiones de corte posmarxista consideran que las relaciones experimentadas en espacios escolares son reproductoras y conservadoras de un sistema establecido; así lo afirma Althusser en el siguiente texto:

Contrariamente a lo que sucedía en las formaciones sociales esclavistas y serviles, esta reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende a asegurarse no ya "en el lugar de trabajo", sino, cada vez más, fuera de la producción, por medio

del sistema educativo capitalista y de otras instancias e Instituciones” (1988, pág. 5).

En contraposición, otras perspectivas consideran que son constructoras y transformadoras en pro de nuevos sistemas y ambientes más participativos, como lo afirma la pedagogía crítica o liberadora liderada por autores como: Giroux, McLaren, Freire, etc. En síntesis, estas dos líneas presentan el carácter doble de la educación, como base para perpetuar una estructura de dominación y como creadora y transformadora de contextos en función de estructuras inclusivas.

En este artículo se entenderá la relación docente-estudiante como el encuentro efectuado en torno a la educación formal, y no al fenómeno educativo en general, que es más amplio e irreducible a un tipo de educación; en este caso se presentan dos agentes o protagonistas y las características que se desprenden de su modalidad relacional; estos son el docente y el estudiante.

Después de construir un marco referencial base para la contextualización y comprensión de esta parte del artículo, es imperativo adentrarse a los planteamientos de la Filosofía de la Educación en función de bosquejar la delimitación de la relación de estos dos sujetos que se encuentran en ambientes educativos formales. Para dicho cometido se describe las argumentaciones de algunos autores enlistados en las principales corrientes pedagógicas. Barba en su obra *Pedagogía y Relación Educativa* describe una de las principales características que se puede aplicar a la relación educativa y esta es de “ayuda”.

La función del docente es la de hacer coincidir el conocimiento organizado con los procesos constructivos del alumno, para lo cual su papel va más allá de organizar

las mejores condiciones para el aprendizaje, ya que, de manera directa y explícita, ha de orientar y de guiar. Su papel, en conclusión, es el de ayuda, en el sentido más amplio de la palabra, para que el alumno desarrolle su actividad constructiva (2003, pág. 68).

En este contexto, el docente no puede limitarse a una mera adecuación y ambientación de los espacios educativos, sino que debe vincularse con el estudiante para ayudarlo a que logre construir los conocimientos, de lo que se sigue, tomando en cuenta esta perspectiva, el considerar a dicha relación de forma unidireccional, en la que el docente influye al estudiante, pero no es posible un camino inverso, es decir, el estudiante ayude al docente, lo mismo que puede llevar a las afirmaciones realizadas por Braido y otros (1967), la relación docente-estudiante o relación educativa como se ha denominado se debe entender de la siguiente manera:

Nos referimos, precisamente, a la específica eficacia educativa en la cual una persona madura actúa sobre una inmadura para promover su capacidad de vida ética. Es la cuestión de las condiciones esenciales de la docibilidad específica del alumno por parte del magister *paedagogus*: por tanto, de un ser que tiene en común con el otro las propiedades específicas, pero desigualmente poseídas en el plano cualitativo y operativo (pág. 252).

De lo mencionado se extraen dos ideas que dan paso a algunas reflexiones acerca de la concepción de la relación docente-estudiante. Braido y otros (1967) sugiere una *primera reflexión*, esto es, como los sujetos se encuentran en estados diferentes, es decir, la madurez del docente frente a la inmadurez del estudiante, en este caso es función del

profesor hacer que sus interlocutores lleguen a la anhelada “madurez”. A esta forma relacional es necesario hacerle ciertos cuestionamientos: ¿Qué significa el concepto madurez? ¿Es posible la consecución absoluta de la madurez? Para responder a los interrogantes anteriores es menester tomar en cuenta los planteamientos de la psicología, sin embargo, al incluirlos en la investigación desenfocarían de su objetivo principal.

La *segunda reflexión* es que la relación entre estos dos protagonistas del hecho educativo puede atribuirse el calificativo de asimétrica; primero por el encuentro entre los dos sujetos en condiciones distintas, una de estas es la de ser maduro-inmaduro (explicitada en el párrafo anterior). La otra es el estado de desigualdad, porque el profesor o docente en este caso posee capacidades específicas desarrolladas cualitativa y operativamente, como lo han afirmado los autores; en este plano el estudiante alberga la potencialidad de desarrollarlas, no por sí mismo, sino por la estimulación del docente que las posee como un *factum* o acto.

García María y García Juan en su libro *Filosofía de la Educación* han presentan algunos ítems que deben ser considerados cuando se hace mención a la relación entre estos dos sujetos de la educación:

Concretamente, la relación educativa constituye una forma particular de relación de ayuda que busca la plenitud del educando. Por tratarse de una relación de ayuda se caracteriza por dos notas: es una relación de dependencia, en la que una parte se presenta más frágil que otra; y por tanto, aparece como una relación asimétrica, no es una relación entre iguales (2012, pág. 73).

De lo expuesto por Barba (2003), Braido (1967), García y García (2012) se infieren las siguientes ideas: hasta este momento las adjetivaciones en torno a la relación docente-estudiante que se han mencionado no difieren cualitativamente, porque es una relación que se piensa de forma jerarquizada. En lo expresado por García y García se describe un nuevo concepto que puede ser considerado como calificativo para la relación docente-estudiante, este es, la plenitud del educando, lo que plantea más interrogantes que soluciones. A semejanza del término “madurez” que ha indicado Braido (1967) se puede interrogar a este respecto: ¿Qué significa plenitud del educando? ¿Es posible su consecución? Esto conduce a la afirmación de que el modelo educativo de fondo al cual se adscriben las delimitaciones realizadas por los autores mencionados anteriormente no se alejan de la visión tradicional y unidireccional, la misma que pone en el centro de la educación a la persona del educador.

Además, de lo explicado por García y García (2012), se afirma que el docente es el sujeto que permite que la relación sea de ayuda para el estudiante, en función de la “plenitud del educando” -que hasta ahora ha quedado en entredicho y no goza de claridad conceptual-. Otro ítem que debe ponerse a consideración es la acentuada insistencia en jerarquizar al docente y al estudiante, que justifica la asimetría de la relación, de lo que se desprende un esquema relacional pensado desde la dinámica superior-inferior, en la que el docente sería superior y el discente, consecuentemente, el inferior o inferiorizado. Esto hace que se afirme el dominio de lo adulto sobre lo no adulto.

Otra delimitación relativa a la relación del docente es la presencia de dos racionalidades que en el proceso educativo interactúan como lo describe Vázquez (2012) mencionando a Sheffler (1973).

Al enseñar, el maestro revela sus razones y conclusiones, invitando así al juicio, con independencia de su carácter persuasivo [...] La palabra razón no refiere a una facultad mental sino al mutuo intercambio de razones, que es el elemento central del acto de enseñar (pág. 68).

Con lo antes mencionado, la relación de estos dos sujetos está mediatizada por la racionalidad inherente a los mismos, a este mismo aspecto se puede denominar como los intereses individuales; además, en el principio de la afirmación surge una característica clásica en la educación formal, esto es, el docente tiene la función de enseñar y de manera análoga al estudiante le corresponde el aprendizaje.

Otro aporte relevante al tema es la aproximación realizada por la pedagogía crítica que identifica algunos aspectos fundamentales al momento de comprender esta dinámica relacional; al respecto Vázquez en su libro *La Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*, sistematiza los planteamientos del enfoque crítico:

En la primera línea el docente es conceptualizado como un intelectual público cuya principal tarea, y por tanto el fin de la educación, es llevar a sus alumnos a situarse activamente en el contexto socio-político, como agentes de una praxis transformadora del discurso de reproducción de las estructuras de poder que se pretende desde el curriculum vigente. El educador, en esta concepción, tiene como fin operar la crítica para la transformación social (2012, págs. 75-76).

De lo expuesto por Vázquez se reconoce una peculiaridad del docente, esto es, ser un personaje intelectual público, el mismo que tiene la responsabilidad de presentar su contribución a la sociedad, el profesor educa en función que los estudiantes se

comprometan en transformar la sociedad como lo ha dicho la autora es “llevar a sus alumnos a situarse activamente en el contexto socio-político” lo mismo que hace que se conciba a la relación entre estos dos agentes de manera diferencial a la común; el hecho es que el docente se entiende como aquel que por su ayuda e influencia sobre los alumnos motivaría la acción transformadora de los estudiantes; luego se concluye que educación y cambio social se encuentran a su vez relacionadas, convirtiendo a la educación en motor de cambio, e implícitamente la relación entre el docente y el estudiante se viste de un tinte político.

Por último, para cerrar este primer apartado se efectúa una conceptualización llevada a cabo por Álamo en su libro *Educación y revolución: Filosofía de la Educación en el pensamiento Iberoamericano en el siglo XX*, la misma que difiere de las caracterizaciones anteriores de forma considerable por la asunción de otros criterios para la comprensión de la especificación de la relación que cotidianamente se dan en los ambientes escolares entre docentes y estudiantes; lo planteado a continuación tiene la peculiaridad de encubrirse e incluso calificarse de utópico y romántico, porque argumenta el cómo debería ser la relación docente-estudiante de forma ideal. El criterio de Álamo destaca dos elementos, los que se describen de forma separada para posteriormente realizar el respectivo análisis de las argumentaciones expuestas por este autor:

El primero de ellos es la necesidad del profesor de asumir una actitud de servicio hacia sus alumnos, teniendo en cuenta que, como dice el propio Esteve, “el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad”. Entonces, ¿en qué consiste este tipo de maestro? Pues bien, para Esteve ser maestro de humanidad

consiste en “ayudar a nuestros alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que les rodea y a encontrar un lugar propio en él (Álamo, 2012, pág. 438).

La relación evidenciada desde lo planteado se reviste de la necesidad de valoración de la humanidad, es decir, un compromiso con el yo y con el contexto. El papel del docente es enseñar a los alumnos, como lo afirma Álamo, no únicamente conceptos o, por lo menos, no se trata de un fin; en cambio educa para la vivencia del sí mismo, el llegar a ser humano en plenitud. Para conseguir este objetivo, una de las vías podría ser mediante la introspección (o autoanálisis) a modo de la máxima del oráculo de Delfos publicitado por Sócrates “conócete a ti mismo”, que hoy se ha actualizado en los planteamientos de la pedagogía conceptual de los hermanos Zubiría Samper, en Colombia. En resumen, la relación entre los dos sujetos está orientada hacia una comprensión del sí mismo en función de crecer en humanidad y de posesionarse en el mundo.

El segundo aspecto a resaltarse es que hay también un elemento intermedio que condiciona la relación, esto es, la indisciplina, como lo ha especificado Álamo mencionando lo afirmado por Steve:

En segundo lugar, en su análisis de la situación actual de la educación, Esteve apunta a la indisciplina como uno de los problemas más señalados por los profesores. Esta ruptura de las relaciones entre profesores y alumnos se deriva de diferentes elementos señalados por nuestro autor, pero el que más me gustaría destacar es el de la importancia de la actitud del profesor hacia sus alumnos y su profesión. El respeto de los alumnos al profesor pasa por el reconocimiento del propio profesor de la tarea esencial que está llevando a cabo y el nuevo contexto

en el que se encuentra pero, además y la seguridad en sí mismo que muestre a sus alumnos, “en su calidad humana y en su dominio de las destrezas sociales de interacción y comunicación en el aula” (Álamo, 2012, pág. 438).

Por último, la relacionalidad, desde la perspectiva de este teórico, considera oportuno crear un vínculo en el que impere el respeto de los alumnos hacia el docente, el mismo que se testifica por la ausencia de actos indisciplinados, así el docente se encarga de tener a los alumnos disciplinados, que si se piensa críticamente se trata de poseer la destreza de dominio sobre los alumnos y la regulación de conductas que convencionalmente se consideren inadecuadas; sin embargo, esto a su vez se funda en la necesidad de promover un ambiente adecuado en el que impere el orden para que el docente pueda desarrollar sus clases y así mantener frente a los estudiantes la figura de autoridad.

Después de efectuar la sistematización y análisis acerca de la relación docente-estudiante desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación, a continuación se emprende la conceptualización del tipo de relación entre el sujeto educativo y conocimiento, desde el mismo enfoque filosófico.

2. Aproximación conceptual sobre la relación sujeto educativo y conocimiento

En este acápite se sistematiza y analiza ciertas delimitaciones conceptuales llevadas a cabo en torno al sujeto educativo y el conocimiento, se toma en cuenta las afirmaciones realizadas por diversos teóricos educativos; para lo cual se desarrolla las aproximaciones en torno al sujeto, que se puede reconocer como una problemática de tratamiento filosófico, posteriormente se centra en el sujeto educativo; finalmente se realiza la sistematización sobre el conocimiento y sus acepciones.

El estudio de la relación del sujeto educativo y conocimiento si es orientada desde la perspectiva de la filosofía en general, se aplica de manera análoga a la dinámica de la modernidad entre el sujeto y objeto. Pero en la esfera de la reflexión educativa es un fenómeno que presenta ciertas peculiaridades, como se enunciará en las siguientes descripciones conceptuales.

El sujeto educativo como tal no debe reducirse exclusivamente al sujeto en cuanto cognoscente o estudiante, sino más bien presentar algunos cuestionamientos, uno de los que se debe considerar fundamental es el siguiente: ¿Es conveniente hablar de sujeto educativo o de sujetos educativos? Porque tanto el estudiante como el docente son sujetos educativos y en este sentido se encuentran vinculados al conocimiento. Tarigi en su libro *Sujetos de la educación* considera lo siguiente en relación al sujeto:

La cuestión de sujeto está atravesada por los debates teóricos y políticos que suscita la crisis de la noción moderna de sujeto. En el mundo metateórico de la modernidad, el sujeto constituía el núcleo duro de una identidad que se reconocía a sí misma como tal, que se diferenciaba del objeto que tenía enfrente y prescindía de cualquier otredad. Esta noción de sujeto moderno está firmemente apoyada sobre el cogito cartesiano: un sujeto “unitario, autocentrado, racional, consciente de sí mismo” (Tarigi, 2010, pág. 13).

Desde la Filosofía de la Educación y sus teóricos se elucidan algunas aproximaciones al sujeto educativo, sin duda este saber no es indiferente a la conceptualización filosófica entorno al sujeto. Esta visión del sujeto que ha manifestado Tarigi se fundamenta en la concepción filosófica que ha dominado por largo tiempo dentro en la educación y hoy se

encuentran algunas pistas en las prácticas educativas, por mencionar un ejemplo el pensamiento piagetiano.

En definitiva, el sujeto desde este enfoque estaría en capacidad de ejercer un dominio sobre la realidad; entonces, análogamente, el sujeto educativo es aquel que está relacionándose y adjetivando las cosas que lo rodean; en otras palabras se trata de la primacía del sujeto sobre el mundo de los objetos. En este sentido, al ser tanto el docente como el estudiante sujetos que se encuentran en relación a los objetos, los dos se encuentran abiertos al conocimiento.

Si se identifica al alumno como el sujeto educativo, existen argumentaciones que colocan adjetivos al respecto, este es el caso de Zárate en su libro *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*, describe una cualidad y el influjo del contexto familiar en el sujeto.

El alumno es un ser maleable que se desarrolla dentro de un marco referencial que le representa obligaciones. Posee una visión del mundo y de su entorno de acuerdo con su educación familiar y su medio socio-económico y cultural, recibiendo influencias (2007, pág. 45).

Calificándole al alumno como “maleable” se afirma que este es capaz de ser educado por otro, con esto se reconoce la plasticidad y ductibilidad hacia la adquisición de conocimientos, como lo ha caracterizado García y García (2012), pero conduce a un interrogante: ¿Qué sucede con los estudiantes que se ven afectados por alguna lesión de orden fisiológico o psicológico?

Un punto a resaltarse de lo expuesto es que el estudiante no puede entenderse alejado de los distintos contextos, los que le ayudan para construir su cognición, como ha quedado especificado en Zárate; en otras palabras, el sujeto educativo está condicionado por un contexto.

Los planteamientos aristotélicos instrumentalizan la causalidad para explicar la naturaleza del sujeto educativo; es lo que se visualiza en Vázquez (2012) en la que se presenta la imposibilidad de considerar que el estudiante no puede comprenderse como sujeto pasivo en los procesos educativos, sino que es activo, es decir, participa de lo que se efectúa en el proceso educativo.

Si se explicita este esquema en términos de causalidades, se puede decir que el sujeto es a la vez la causa material -en cuanto son sus capacidades las que resultan perfeccionadas- y la causa eficiente -porque esas capacidades son principios activos. En virtud de esta coincidencia de ambas causalidades la educación no puede reducirse a un proceso técnico, porque el sujeto no es receptor pasivo, sino conciente y libre y por eso el mismo proceso no tiene siempre idéntico resultado (2012, pág. 57).

En lo afirmado por Vázquez acerca del sujeto educativo es necesario reconocer el carácter dinámico del ser humano, lo mismo que hace que las delimitaciones o conceptualizaciones sean complejas, porque el hombre es modificable, por tal motivo hay casos de estudiantes que pueden ser en algún momento o escenario más pasivos y en otros escenarios activos, con esto ya se visualiza una cualidad del sujeto, es decir, que no debe considerarse como mero receptor de estímulos del exterior. Con esta primera aproximación en torno al sujeto

educativo es necesario analizar el concepto conocimiento, que se caracteriza por su complejidad al delimitarlo porque es objeto de estudio de algunas ciencias, por ejemplo, la psicología, teoría del conocimiento y otras y cada una lo aborda de forma diversa; sin embargo, se bosqueja un acercamiento que ayude a la comprensión de la totalidad de la investigación.

La delimitación del conocimiento es compleja como se constató en el párrafo anterior prueba de esto son los conflictos en la época moderna con el problema del conocimiento humano, en el que se enfrentaban el racionalismo y empirismo para reconocer la naturaleza del mismo, un debate que terminó –posiblemente- con la propuesta del criticismo kantiano. Hessen en su obra *Teoría del conocimiento* define el criticismo como “aquel método de filosofar que consiste en investigar las fuentes de las propias afirmaciones y objeciones y las razones en que las mismas descansan, método que da la esperanza de llegar a la certeza” (2007, pág. 25). Pero el conocimiento en la historia de la filosofía ha sido causa de confrontaciones como son en la Época Antigua el caso del idealismo platónico frente al realismo aristotélico; o en el Medio Evo la propuesta de la iluminación divina. En relación al conocimiento Vázquez afirma:

El conocimiento humano comienza en la experiencia, es decir en la advertencia de un algo distinto del sujeto que advierte, advertencia que requiere en el sujeto la presencia de todas sus capacidades, y en el objeto un operar en el cual va a manifestar aquello que es, cualquier acto de conocimiento abre al hombre a la vez a sí mismo: le permite conocerse en el conocer, más aún cuando el objeto es el hombre mismo (2012, pág. 61).

Para Vázquez, el conocimiento implica el reconocimiento del otro, en este sentido se trata de hacer de las cosas objetos para ser aprehendidos por el sujeto educativo; en este caso el hombre puede convertirse a sí mismo en objeto, lo cual deviene en la cosificación del hombre, como ampliamente lo advertía Martin Heidegger en su obra *Ser y Tiempo* (2010) al considerar que el *Dasein* (ser-ahí) puede deyectarse, es decir, ponerse a la misma altura de las cosas. Lo descrito por Vázquez en la frase “abre al hombre a la vez a sí mismo” vinculando con el pensamiento de Heidegger determina una “ontología del conocer” esto es, el conocer alberga el conocerse a sí mismo y su sentido en cuanto existente. En síntesis, se trata de un conocimiento de lo diferente que al mismo tiempo implica un reconocerse a sí mismo.

El conocimiento en educación es de carácter complejo, sin embargo, es posible realizar un intento de clasificarlo, sin limitar dicha perplejidad. Altarejos en su libro *Filosofía de la Educación* pone a disposición una clasificación que se denominaría clásica y la más básica para acercarse al conocimiento, es decir, la de conocimiento teórico y práctico; para explicar esto, el autor toma como base el pensamiento tomista.

Conocimiento teórico y conocimiento práctico se distinguen por su objeto, y sólo por él, pues la razón es una, y de ella misma dimanar las dos formas cognoscitivas. Cuando se habla de razón teórica y razón práctica, se están significando dos usos diversos de la misma facultad; pues, según recuerda Tomás de Aquino, “el entendimiento práctico y el teórico no son potencias distintas; la razón de ello es que lo accidental, con respecto a la formalidad del objeto al que se refiere una potencia, no diversifica a esa potencia; y es accidental en el objeto percibido por el entendimiento el que se ordene a la acción (2011, pág. 65).

Desde este apartado se puede referir algunos puntos prácticos en los que se ha llegado desde lo expuesto anteriormente. El concepto sujeto de la educación no debe ser aplicado exclusivamente al estudiante, porque sin duda, tanto el docente y el discente en el proceso educativo están relacionados con el conocimiento, sea este teórico como práctico; en este caso no debe considerarse al docente como el monopolio del conocimiento, lo que resultaría en reconocer al mismo como el poseedor y transmisor y, por el contrario, el estudiante lo recibe de manera pasiva, sino que estos dos agentes vivencian un tipo de relacionalidad diferenciada con el conocimiento.

En el siguiente tema se presenta el análisis de la filosofía de la liberación y sus diversos presupuestos teóricos, un estudio acerca de los principales fuentes de las cuales bebe la filosofía de la liberación, porque como es sabido no se trata de un pensamiento puro, sino que hay ciertas influencias de pensamientos predominantes en la época.

3. Presupuestos teóricos de la filosofía de la liberación

El estudio de los antecedentes o bases de la filosofía de la liberación es sin duda necesaria para la comprensión de sus proyecciones en los diferentes campos a los cuales buscó y busca responder. En este sentido el tema educativo no queda fuera de su horizonte de reflexión, como se analiza en el subtema posterior, así se podrá entender la naturaleza de los planteamientos que le sirven de fundamento para posteriormente presentar su crítica a la filosofía, dando así un giro radical, es decir, ser crítica de la crítica y también, por ende, visualizar las conceptualizaciones y aportes realizados a la educación. A breves rasgos las características contextuales y también intelectuales de la época se comprende siguiendo lo planteado en Madorrán (2012):

Las filosofías para la liberación latinoamericana surgieron en un contexto que les era propicio tanto por las condiciones sociales, económicas y políticas como por las aportaciones de la teoría de la dependencia, la pedagogía del oprimido y la teología de la liberación. Se trata de un pensamiento de la periferia, heterogéneo, que parte de la realidad latinoamericana para ser útil en ese proceso de liberación, en esa praxis de liberación que es, de acuerdo con Dussel, una puesta en cuestión real del sistema. Es un filosofar de los oprimidos que parte de la propia situación de dependencia en la que se encuentran, rechazando categorías impuestas y renovando métodos y metas de la filosofía (pág. 505).

La filosofía de la liberación, en otras palabras, es la respuesta de un contexto social concreto y parte de la toma de conciencia de la necesidad de transformación estructural en todas las esferas ónticas como la política, la social, la cultural, la educativa, etc. Es un pensamiento que busca descentrarse del predominio intelectual europeo y dar una voz desde las periferias que han sido oscurecidas por la absolutización y dominio del pensamiento eurocéntrico. En síntesis, tal esfuerzo es denominado como una lucha por la liberación de las estructuras de dominación.

Después de presentar a breves rasgos el contexto en el que surge la filosofía de la liberación, a continuación se describirá los principales presupuestos teóricos que convergen en dicho pensamiento. Beorlegui en su obra *Historia del pensamiento latinoamericano: una búsqueda incesante de identidad* menciona lo expresado por Francisco Miró Quesada “se caracteriza por su orientación humanística y por la utilización de la filosofía de la liberación como instrumento de liberación” (2010, pág. 667). De esto se infiere que el carácter humanístico que se adopta se debe a la influencia del

personalismo y el rescate de la centralidad de la persona y fin en sí mismo, por ende, su irreductibilidad a un mero medio.

Rafael Plá León y María Teresa Vila Bormey citados en el texto de Beorlegui han identificado diez influencias, de las cuales cinco son europeas y las restantes del ámbito latinoamericano. Las europeas son las siguientes: “En primer lugar, el historicismo alemán, en especial de W. Dilthey, para quien la historia es una experiencia vivida, sólo captable a través del método comprensivo, en contraposición del método explicativo de las ciencias naturales” (Beorlegui, 2010, pág. 675). De lo expuesto por Beorlegui se reconoce a uno de los principales expositores a Roig y su necesidad de comprender que al ser latinoamericano no se puede negar su historicidad. La segunda base teórica es la de Ortega y Gasset:

Las teorías raciovitalistas de Ortega y Gasset, a través de su circunstancialismo y perspectivismo... para Ortega y Gasset, la filosofía no puede ejercitarse más que “sub especie circumstantiarum” por lo que cada punto de vista histórico y cultural es necesario e imprescindible, legitimando de esta manera la posibilidad de una filosofía latinoamericana, elaborada desde el diálogo crítico con su propia circunstancia. (Beorlegui, 2010, pág. 676).

Con lo expuesto por Beorlegui se deduce la posibilidad de pensar desde contextos concretos, valorando las situaciones específicas desde las cuales también se puede realizar una reflexión filosófica desde la particularidad latinoamericana. La tercera influencia, siguiendo lo expresado por este autor, es la fenomenología de Husserl:

La fenomenología de Husserl estaba de fondo de esta nueva corriente filosófica, en la medida en que defendía la vuelta a las cosas mismas, a través del método fenomenológico, con el que se va acercando a las esencias de las cosas (Beorlegui, 2010, pág. 676).

A lo citado surgen algunas interrogantes: ¿Cuál es el sentido del volver a las cosas? ¿Cómo lo entendieron los filósofos latinoamericanos? La adopción de esta postura se encarna en el pensamiento de Dussel y de Scannone influidos por E. Levinas y su revaloración crítica del pensamiento fenomenológico como lo ha mencionado Beorlegui.

La cuarta influencia, por otro lado, es el existencialismo de Heidegger y también de Sartre “El centro del ontologismo existencial de Heidegger fue la pregunta por el sentido por el ser, conviniéndose esa cuestión en la ontología fundamental, en la filosofía primera” (Beorlegui, 2010, pág. 676). De esto se sigue que en el pensamiento de los filósofos de la liberación la necesidad de una nueva interpretación en la que se reconoce a cada ser humano como sujeto protagonista de su liberación y de su propia realización.

El último presupuesto para Beorlegui (2010) es la primera generación de la escuela crítica de Frankfurt “sus ideas sirvieron de modelo para criticar la situación de dependencia en la que los países de la América hispana se hallaban respecto a los centros de poder capitalista” (pág. 677). La teoría de la dependencia sin duda ha bebido de este pensamiento para estructurar su crítica.

Por otra parte, las influencias más significativas de las corrientes internas en el pensamiento latinoamericano de la liberación, según Beorlegui, son: la teoría de la dependencia, la pedagogía del oprimido, la teología de la liberación, la literatura

latinoamericana y los antecedentes filosóficos, estos últimos se teorizan a continuación, porque son esenciales para la comprensión de la filosofía de la liberación, sin desmerecer la incidencia de los otros aspectos.

Se ha considerado que una de las bases para el inicio del pensar de la liberación se encuentra en Bondy y Zea como lo describe la siguiente citación de Madorrán.

Los precursores de la filosofía para la liberación los encontramos en Augusto Salazar Bondy y Leopoldo Zea, quienes también se hicieron preguntas de este tipo, quedando reflejado en sus célebres trabajos. ¿Existe una filosofía de nuestra América? publicado en 1968, de Salazar Bondy y *La filosofía americana como filosofía sin más* publicado en 1969, de Leopoldo Zea (Madorrán, 2012, pág. 507).

Algunos autores han calificado a la filosofía de la liberación como pensamiento con tendencia marxista, sin embargo, no se trata de una acogida acrítica de los postulados marxistas, sino de una suerte de instrumentalización de los planteamientos en función de la comprensión del contexto latinoamericano. En este subtema se ha presentado las diversas fuentes convergentes en el pensamiento latinoamericano de la liberación, ubicándolo en el contexto de una necesidad de rescatar lo periférico que se encuentra negado por un pensamiento dominante. Los principales representantes son: Assmann, Dussel, De Zan, Roig, Scannone y otros tantos. Una de las clasificaciones comunes de esta corriente es la efectuada por Beorlegui (2010) en la que se divide en cuatro vertientes: corriente ontologista, corriente analéctica, corriente historicista, corriente problematizadora. (págs. 697-699). Por otro lado Dussel uno de los representantes más

significativos de la filosofía de la liberación realiza la siguiente periodización de la filosofía de la liberación.

En la filosofía de la liberación, la teoría filosófica está radicalmente unida a la praxis y el filósofo unido al proyecto de liberación. Según la división de Dussel, la filosofía de la liberación pasaría por tres etapas: 1969-1973 es la etapa de constitución, de 1973 a 1976 es la fase de maduración y a partir de 1976 y hasta 1983 sería la fase de persecución, debate y confrontación. La cuarta fase llegaría hasta hoy y se caracterizaría por la resolución de nuevos problemas (Madorrán, 2012, pág. 506).

El principal planteamiento de la filosofía de la liberación está caracterizado por la entrega a la praxis concreta, no se trata de una mera creación de discursos bien armados, sino que el objetivo es llevar una acción que libere, siguiendo los postulados de Marx que la auténtica acción se caracteriza porque se funda en la necesidad de crear ambientes en los que la liberación sea un hecho.

Con la sistematización de los principales presupuestos teóricos de la filosofía de la liberación realizada en los párrafos anteriores; se da paso al último tema del artículo, en el cual se efectúa un estudio de los aportes de la misma en el plano educativo, primero de forma general para luego abordar los principales aportes de Dussel, Freire y Roig, sin perjuicio de disminuir las aportaciones realizadas por otros autores latinoamericanos que han reflexionado en torno a la educación.

4. Aportes de la filosofía de la liberación para la educación

Los principales aportes de la filosofía de la liberación a la educación no solo están presentes en diversos escritos en torno al tema, sino que también se han realizado praxis concretas, como es el caso de Paulo Freire y otros tantos continuadores de sus planteamientos en función del cambio en la educación y en el contexto latinoamericano. Los principales aportes de la filosofía de la liberación están orientados específicamente a la recuperación y reconocimiento de la alteridad y la liberación del sujeto latinoamericano.

La filosofía de la liberación también parte de distintas formas de entender qué sea eso de la identidad americana y la importancia que se conceda a este tema. Rodolfo Kusch la piensa como aquello que encontramos en la América profunda, lo popular. Analiza culturas precolombinas buscando el alma auténtica de lo americano, entendiendo al indígena contrapuesto al europeo, que estaría atado a la categoría de “ser” mientras el indígena a la de “estar”, más respetuosa con la realidad. Sin embargo, Enrique Dussel entiende la identidad de lo americano en clave filosófico-política. Analiza la historia trágica de este pueblo sometido y dependiente necesitado de liberarse. La filosofía auténtica sería la filosofía de la liberación porque toma conciencia de la opresión y se torna el elemento teórico y crítico necesario en el proceso liberador (Madorrán, 2012, pág. 512).

Este subtítulo está sistematizado en tres partes tomando en cuenta el pensamiento de autores significativos de esta etapa de la filosofía latinoamericana, al respecto se presenta a Dussel y a la pedagogía latinoamericana; Paulo Freire y la pedagogía del oprimido y a Roig y su apuesta por una nueva educación universitaria.

4.1 Dussel y la pedagogía latinoamericana

En este apartado se estudia de forma exclusiva lo planteado por Dussel en su libro *La pedagogía latinoamericana*, en donde realiza un análisis crítico sobre las formas educativas desde los pueblos latinoamericanos precolombinos.

El planteamiento de este autor presenta una nueva comprensión de la relación docente-estudiante, que consecuentemente se deriva en la importancia del reconocimiento de la alteridad y la periferia. De la misma manera como lo hace Paulo Freire, esta nueva imagen de la educación se orienta hacia la liberación de los “oprimidos” partiendo de una crítica de fondo a la ontología que ha creado esa división entre el ser y el no ser, que justifica y construye un tipo de relación signada por la dominación. A continuación se presentan algunos fragmentos de su obra en la que realiza la descripción del rol docente desde la peculiaridad de las prácticas históricas latinoamericanas. En este sentido lo descrito Dussel por representa el aporte teórico de la filosofía de la liberación a la educación.

En las siguientes afirmaciones se visualiza algunas bases para la posterior práctica que se concretizan en el contexto latinoamericano y la novedad que esta representa.

El maestro, desde los amautas de los incas o los tlamatines de los aztecas en América latina, se inclina con sagrada veneración ante el nuevo, el débil. Es por ello que los primitivos sabios eran al mismo tiempo observadores de la naturaleza, inventores de las artes y ciencias, médicos y arquitectos, abogados y fiscales de los tratados injustamente. Todas las profesiones las cumplía en las primeras ciudades neolíticas el sacerdote o el sabio (Dussel, 2014, pág. 50).

En este caso las principales características que se atribuyen al maestro en las dos culturas enunciadas por Dussel son: primero, que hay un reconocimiento de la vulnerabilidad del otro, que debe ser visto como “nuevo” es decir, el maestro se abre a la novedad que representa el otro, en este caso el otro se presenta como un sujeto a conocer y no objeto inferior. Además, otra característica que sobresale en la descripción realizada por el autor es que el maestro, como se lo denomina, es el sacerdote que es sinónimo de sabio, lo mismo que involucra un saber interdisciplinar, esto es, no se trata de un aprendizaje de asignaturas, sino de elementos que son propios de la cotidianidad de los miembros de la cultura. Siguiendo lo enunciado por Dussel se presenta la peculiaridad de la relación educativa como se piensa desde las dos civilizaciones latinoamericanas.

La pedagógica no es sólo la relación maestro-discípulo como hoy la entendemos. La relación médico-enfermo, abogado-cliente, ingeniero-población, psiquiatra/analista-anormal, periodista-lector, artista-espectador, político por profesión-correligionario, sacerdote-comunidad, filósofo-no filósofo, etc., etc., son relaciones pedagógicas. El médico, en su esencia, es el maestro de la recuperación de la salud. Veremos que en la dominación médica éste se arroga todo el saber y "explota" al enfermo en su enfermedad. En realidad, debiera ir enseñando al enfermo (y sobre todo al sano) a evitar sus enfermedades y a saber curarlas con su participación activa (Dussel, 1980, págs. 50-51).

De este fragmento se considera que hay una práctica concreta que puede distinguirse de las concepciones clásicas de la relación docente-estudiante, porque en este sentido la relación educativa no puede ser pensada únicamente desde los ambientes formales de la educación, sino que con este planteamiento, el mismo encuentro entre dos sujetos ya

puede calificarse como pedagógico o educativo. Con estos argumentos se contradice la pretensión de reducir lo educativo a los ámbitos exclusivos de la escuela (en el sentido amplio), determinando que hay espacios netamente educativos y otros no; sin embargo, con el avance de las tecnologías de la comunicación y de la información, sin duda, este modelo ha sufrido ciertas modificaciones y críticas. Entonces Dussel propone la razón de ser del docente instrumentalizando las prácticas educativas de los pueblos latinoamericanos originarios.

El auténtico "profesional" (en su sentido noble y no en el "funcional estructuralismo") hace "profesión" de un servicio al necesitado de su "saber". Toda profesión es un saber "con-ducir" a alguien hacia algo (de la enfermedad a la salud -el médico-, de la intemperie a la casa -el arquitecto-, de la opinión cotidiana al saber meta-físico -el filósofo-, de la niñez al estado adulto -el padre, maestro-, de la "anormalidad" a la "normalidad" -el psicoanalista-, etc.): desde la indigencia al estado de autonomía, realización y alteridad. De esta manera el padre con-duce al hijo a ser consigo mismo un igual, un miembro de la ciudad, el Otro adulto (Dussel, 1980, pág. 51).

De esta última aproximación el conocimiento no representa el fin del aprendizaje, sino lograr autonomía, realización y alteridad; en el punto de alteridad es necesario detenerse y acentuar otras reflexiones que ayuden a pensar algunos planteamientos mencionados en el apartado sobre la filosofía de la liberación. La educación en la praxis de los pueblos descritos por Dussel se funda en la necesidad de un reconocimiento de la alteridad, no se trata de una relación asimétrica como en las concepciones clásicas de la relación docente-estudiante. Sin embargo, en lo planteado por este teórico se sigue usando la raíz de la

palabra pedagogía que traducido equivale a con-ducir o guiar, pero no a la comprensión de conceptos, sino a la liberación intelectual. Concluido el análisis de lo planteado por Dussel se presenta a continuación las aportaciones realizadas por Paulo Freire en su libro *Pedagogía del oprimido*.

4.2 Freire y su *Pedagogía del oprimido*

En esta parte del artículo se realiza de forma crítica lo explicado por Freire en su obra *la pedagogía del oprimido* y además algunos presupuestos que se encuentran en obras como *Educação e mudança* (Educación y cambio).

Paulo Freire es sin duda un pensador y pedagogo valioso por sus aportes teórico-prácticos a la educación en general y de manera especial en Latinoamericana que es el escenario en donde se desarrolló su teoría. Además, es considerado el propulsor de la pedagogía crítica y la pedagogía de la liberación en las que plantea la necesidad de una nueva concepción acerca de la educación que exige nuevas prácticas orientadas a la transformación de la misma estructura. El aporte significativo de Freire es la distinción entre la educación bancaria y la educación liberadora, la misma que demanda una nueva relación entre sus agentes. En la tabla que se realiza más adelante se enumeran algunas características de los dos modelos de educación; pero antes es necesario presentar la conceptualización de Freire en relación a la educación bancaria.

No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el

mundo como transformadores de él. Como sujetos del mismo (Freire, 2005, pág. 53).

A continuación se presenta un cuadro que sistematiza los tipos de educación y su caracterización:

Tabla 1.

Educación bancaria

Tipos de educación	Características de la relación
Educación bancaria	Usa un método de domesticación. El estudiante es cosificado. Relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Los educandos son depositarios y el educador quien deposita.
Educación liberadora	No hay profesor, sino un coordinador. Educadores y educando, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros. Superación de la contradicción: opresores-oprimidos. Compromiso con el contexto próximo de los sujetos. Es una educación problematizadora.

	<p>Los hombres son sujetos de su pensar, discutiendo su pensar.</p> <p>El educador es agente necesario para generar el proceso de cambio.</p> <p>El educador está abierto al diálogo.</p> <p>El educando participa activamente.</p> <p>El educando debe ser el mismo.</p>
--	---

Nota: las características presentadas en esta tabla, son producto de una síntesis de tres textos de Freire: *La pedagogía del oprimido*, *La educación como práctica de la libertad* y *Educação e Mudança*. Elaborado por: M. Macías.

Freire promueve una educación que se encamina hacia la liberación. En este sentido la aprensión conceptual no es lo más significativo en el proceso educativo, sino la praxis en función de la liberación. En la propuesta se evidencia una nueva relación docente-estudiante y el conocimiento con el entorno próximo. En este sentido la liberación como tal es un esfuerzo para llegar a una liberación intelectual. Pero la educación desde el enfoque de Freire debe tener otras características.

La educación que propone Freire, pues, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora, Al plantear al educando —o al plantearse con el educando— el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción (La espiral, 2014, pág. 8).

La exigencia de la nueva educación descrita por Freire está principalmente pensada como acción, por la influencia de planteamientos marxistas y posmarxistas; por eso se evidencia

su marcado acento en la praxis del sujeto más que en las creaciones teóricas que puede hacerse en torno a la realidad. La educación que se impulsa es transformadora de los contextos próximos en los que se desarrollan los individuos, es decir, es un compromiso inminente con las situaciones de opresión y de esclavitud en su sentido más amplio. En este caso el papel del educador es el compromiso con las situaciones sociales de explotación y en la que hay personas oprimidas.

El camino para la consecución de la libertad en el pensamiento de Freire únicamente es posible desde el diálogo auténtico en el que los dos sujetos se reconocen como abiertos al descubrimiento del misterio del otro, esto es, lo que hace referencia la cita siguiente en la que se menciona la metodología de Freire.

Pues bien, el método que Freire nos propone para desvelar los mitos del mundo opresor y establecer relaciones de igualdad entre los hombres será el diálogo. Pero se trata de un diálogo auténtico que, como tal, se establece en términos de igualdad entre los dos interlocutores, reconociendo en el otro y en uno mismo dignidad y saber (Álamo, 2012, pág. 436).

Con la idea del mito, que menciona Álamo refiriéndose a Freire, se podría considerar que los principales mecanismos de opresión usados desde la colonia son los discursivos los cuales mediante los recursos de adoctrinamiento no han dado paso a un diálogo auténtico, sino a la sobreposición de unos sobre otros. Por eso, Freire argumenta a propósito del rol del educador que no puede ser como se ha entendido de manera clásica, sino que se tiene que dar un paso más allá, esto es, el compañero, que si se toma en sentido literal se trata de compartir el pan o el camino.

Freire, efectivamente, continuará hablando del papel del educador como “compañero” del educando, sin embargo, debemos dar un paso más en esta relación ya que, al ser esta, en el mundo actual, representante de la relación entre opresores y oprimidos, el objetivo será superar esta contradicción y que, en una relación de igualdad, ambos se conviertan en educadores y educandos al mismo tiempo. Y esto será así desde el convencimiento de que ambos tienen algo que aprender del otro y algo que aportar al otro (Álamo, 2012, pág. 436).

El aporte especial que se puede identificar de lo expuesto en la cita anterior es que los dos sujetos que se encuentran en los procesos educativos formales deben estar abiertos al aprendizaje, de lo cual se infiere que el aprendizaje no es una aptitud o requisito exclusivo del estudiante, sino que el docente también debe abrirse a nuevos aprendizajes; esencialmente lo que deben aprender el uno del otro, sin duda una afirmación que en algunas prácticas educativas no cuadran. Las frases más contundentes de la visión de Freire sobre la educación se pueden perfectamente sintetizar en las siguientes:

Ahora ya nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo. [Los] educandos [...] en lugar de ser recipientes dóciles de depósitos, son ahora investigadores críticos, en diálogo con el educador, investigador crítico también (Álamo, 2012, pág. 436).

La idea que surge de lo descrito anteriormente es la igualdad que presenta Freire, en especial, cuando se refiere al alumno y el docente como investigadores críticos, que interactúan por la búsqueda de un diálogo auténtico. En la obra que se ha propuesto analizar, *Pedagogía del oprimido*, Madorrán ha resumido los principales aportes para una

relación que se enmarca en la búsqueda de la liberación, no únicamente de los oprimidos, sino del opresor, en tal caso se trata que para Freire el ser humano en sí requiere de liberación.

La “pedagogía del oprimido” emplea un método inductivo frente a la educación “bancaria” que sería una simple transmisión de conocimientos sin ninguna intervención o aporte por parte de quien aprende. La pedagogía de Freire es, en ese sentido, liberadora, al encontrarse el peso y la iniciativa en el sujeto a educar. Además, y en palabras del propio Freire: “Solo los oprimidos liberándose, pueden liberar a los opresores. Estos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse” (2012, pág. 510).

En otras palabras, es en el reconocimiento del otro que se logra la auténtica liberación y no por una mera ejercitación de actos individuales, sino de una conciencia y consecución del nosotros que se da por la apertura a la alteridad. Para cerrar este escrito se presenta acto seguido los principales aportes de Roig a las prácticas educativas universitarias.

4.3 Roig y una nueva educación universitaria

Los principales aportes de Roig en este apartado son la necesidad de buscar la autonomía de los estudiantes; una educación ya no centrada en el docente; una crítica a los universales ideológicos que, desde el pensamiento de Roig, son mediaciones para perpetuar la dominación y que utiliza a la educación como una vía segura para hacerlo. Previo a la profundización de estos dos temas es importante presentar las ideas y críticas de Roig en torno a la educación presentadas principalmente en su obra *Teoría y crítica del*

pensamiento latinoamericano. Los universales ideológicos para Roig son una gran arma de dominación, así se constata en la afirmación realizada en la obra antes mencionada.

El derecho de bautismo de nuestra América, inicialmente exclusivo de los conquistadores, pasó en un determinado momento a los conquistados, mas también heredaron éstos las relaciones de dominación respecto de los dominadores a los dominados, por lo que los sucesivos nombres no pasaron de ser la expresión de universales ideológicos (Roig, 1981, pág. 22).

De lo expuesto por Roig se reconoce el papel crucial de la ideología en la construcción de relaciones de dominación; además, los universales ideológicos, como ya ha quedado enunciado, tienen esa capacidad de reproducirse; entonces de lo expuesto por Roig se infiere que en los procesos educativos es donde se transmiten y, por tal motivo, luchan ampliamente para rechazar los universales ideológicos.

El pensamiento de Roig debe considerarse relevante por sus aportaciones a la educación universitaria. Biagini ampliamente ha caracterizado lo expuesto por este autor en dos líneas, las teóricas y las prácticas; en la primera se ubica al rechazo de los universales ideológicos, que de forma concreta se refiere a lo siguiente:

Su rechazo a los universales ideológicos empleados por una pedagogía opresora que niega la personalidad del educando. Entre esos universales -que muchas veces encubren la relación dominador-dominado y un sistema educativo autoritario- se pueden encontrar, por ejemplo, nociones como las de libertad, patria, nación, amor, Dios, pueblo, tradición, civilización, etc. (Biagini, 1995, pág. 101).

El aporte especial de Roig está orientado especialmente a transformar las experiencias educativas que se dan en los espacios universitarios, pero también puede de manera directa aplicarse a la educación en general. Esta problemática presentada se puede relacionar, quizás con un cierto margen de error, al problema de los universales de la Edad Media, que si se interpreta críticamente a Roig los universales ideológicos son meras nominaciones convencionales que están al servicio de la dominación y a la división entre superiores e inferiores.

Siguiendo lo planteado por Rawicz que ha identificado un punto significativo en el pensamiento de Roig, esto es, la importancia de relacionar universidad y sociedad.

Ver los llamados 'problemas universitarios' como parte de un complejo más vasto de problemas sociales [Roig 1998, 15]. Ahora bien, esta premisa se desarrolla en varios niveles. En efecto, al abordar cuestiones de estructuración y organización – el crecimiento explosivo de la matrícula universitaria, la concentración y sobredimensionamiento de las universidades, las tendencias a la profesionalización y al cientificismo– lo social aparece en la necesaria vinculación de la universidad con una realidad y un medio determinado. Sin embargo, esto no ha de entenderse de ninguna manera como una adaptación pasiva, un sometimiento a las estructuras y regímenes dados; por el contrario, se trata de señalar el compromiso activo que la universidad mantiene como institución inserta en los procesos de reproducción y (especialmente) transformación social (Rawicz, 2012, pág. 139).

De lo presentado por esta autora se infiere el llamado imperativo que la universidad no se desligue del contexto social en el cual se encuentra, pero como ya ha quedado fijado, es una relación comprometida con la transformación. El pensamiento de Roig, en otras palabras, se sintetiza de manera oportuna en la siguiente afirmación realizada por Nadal (2012) “En todos sus trabajos sobre educación se nota una preferencia por recuperar las tradiciones de contenido emancipatorio en materia de pedagogía” (Nadal, 2012, pág. 14). Como todos los pensadores de la corriente de pensamiento de la filosofía de la liberación es la consecución de la auténtica liberación y como es el caso de los autores mencionados; en definitiva para Roig es posible y esencial la transformación de la praxis educativa en la educación universitaria.

Conclusiones

Después de realizar la investigación de orden bibliográfico la primera derivada que surge de manera inferencial por la ejecución de una relación de las dos perspectivas presentadas en torno a la relación docente-estudiante, mientras en la Filosofía de la Educación ha dado paso a que se jerarquice la figura del docente pensando en él como el mediador que ayuda al estudiante para que logre la madurez y la plenitud de educando; en la filosofía de la liberación converge la valoración de la alteridad, es decir, el reconocimiento del otro como importante, y se busca eliminar la dicotomía entre superior-inferior por la cual está condicionada la Filosofía de la Educación, lo que para los pensadores, la eliminación de esa división es el objetivo de la auténtica liberación.

Un aporte fundamental de la filosofía de la liberación es reconocer que la educación requiere un cambio estructural en el que se apuesta cada vez más a la participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y de manera efectiva en la participación en la transformación de la sociedad que los rodea, en este sentido la filosofía de la liberación se aproxima a los planteamientos de la pedagogía crítica, por la importancia eminente de la praxis.

De lo expuesto por cada uno de los autores: Dussel, Freire y Roig se considera un aporte de cada uno de ellos a la educación que pueden considerarse como muy actuales y dignos de aplicación en los ambientes educativos. Dussel aporta con la idea concreta de que toda relación, en cuanto encuentro con el otro, debe ser considerada como pedagógica y no reducir lo educativo a lo puramente escolar, sino que toda relación entre sujetos debe ser educativa y motivo para la liberación intelectual. Con respecto a Freire hay que resaltar

ese papel esencial de un diálogo desvelador y auténtico en el cual tanto el docente como el estudiante se abren al reconocimiento del otro como novedad. Relativo a Roig en especial se debe pretender que la educación logre desvincular de sus estructuras aquellas herramientas que legitiman la dominación, para responder a las realidades concretas del mundo de hoy.

Como el objetivo rector de la investigación era la identificación de los principales aportes teóricos y prácticos sobre la relación docente-estudiante y conocimiento desde la filosofía de la liberación se evidencia el cumplimiento parcial del mismo porque el abordaje del enfoque se centró únicamente desde tres autores, lo mismo posibilita que en otras investigaciones se profundice otros autores inscritos a esta corriente de pensamiento hispano. Sin embargo, de los autores seleccionados en la investigación han quedado fijadas las aportaciones teóricas y prácticas en la relación educativa.

La idea a defender descrita en la introducción es cómo la relación docente-estudiante y conocimiento desde la filosofía de la liberación tiene como base el reconocimiento de la alteridad de los sujetos educativos, negando así la visión jerárquica de la educación, sin duda ha quedado plenamente confirmada, sea tanto por las categorías expuestas por Dussel de la necesidad de reconocer al otro como el distinto; en cambio en Freire con su aportación de que los sujetos deben ser entendidos como abiertos al diálogo y la necesidad de abandonar las relaciones que reducen al docente a mero transmisor de información y en contraposición el alumno como un mero receptor de conocimientos; en cambio Roig con su lucha contra los universales ideológicos que justifican las relaciones de dominación, expresan en conclusión como esta relación debe distanciarse en la separación

entre superior e inferior, sino que los dos sujetos son otros y por ende necesarios y en estado de aperturidad.

Referencias

- Abril, P. (1954). *La Política*. Madrid: Ediciones Nuestra Raza.
- Álamo, M. (2012). Educación y revolución: Filosofía de la educación en el pensamiento Iberoamericano en el siglo XX. *Bajo Palabra*, 431-440.
- Altarejos, F. (2011). *Filosofía de la Educación*. Navarra: Eunsa.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Barba, L. (2003). *Pedagogía y relación educativa*. México: Plaza y Valdez S.A .
- Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento latinoamericano: una búsqueda incesante de identidad*. España: Deusto.
- Biagini, H. (1995). El pensamiento universitario de Arturo Roig. *Cuyo. Anuario de filosofía Argentina y Americana*, 99-103.
- Braido, P., Simoncelli, M., Gianola, P., Lutte, G., Titone, R., Sinistrero, V., & Sopeña, A. (1967). *Educación I Pedagogía y Didáctica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Dussel, E. (30 de Octubre de 1980). *La pedagogía latinoamericana*. Obtenido de Biblioteca Clacso: biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf

Dussel, E. (30 de Octubre de 2014). *Biblioteca Clacso*. Obtenido de Biblioteca Clacso:
biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Editores. S.A.

García, M., & García, J. (2012). *Filosofía de la educación*. Madrid: NARCEA, S.A.

Heidegger, M. (2010). *Ser y Tiempo*. Obtenido de Philosophica:
<http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/133547/84adb28abdfb74f7cf4884e11780742b.pdf?sequence=1>

Hessen, J. (2007). *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Losada. Obtenido de Instituto latinoamericano de ciencia y artes.

La espiral. (26 de Noviembre de 2014). *La Educación como práctica de la Libertad Paulo Freire*. Obtenido de La espiral: <http://laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/2014/01/Educ-pract-libertad.pdf>

Madorrán, C. (2012). Filosofía para la liberación latinoamericana. *Bajo Palabra*, 505-514.

Nadal, E. (2012). El humanismo latinoamericano de Arturo Andrés Roig . *Utopía y praxis Latinoamericana*, 11-26.

Rawicz, D. (2012). Reseña "La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinales e históricas para la constitución de una pedagogía participativa" Arturo Roig. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 137-141.

Roig, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tarigi, F. (2010). *Sujetos de la educación*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.

Vázquez, S. (2012). *La Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.

Zárate, J. (2007). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.