

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE NUESTRA REALIDAD EDUCACIONAL CHILENA DESDE LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA¹.

Lorena Zuchel Lovera*

Resumen

El presente escrito pretende abordar un eje temático tratado por muchos autores: la valoración del ser humano como seres inteligentes y capaces de auto-emanciparse, de comprometerse consigo mismo y con la realidad. Esta vez, desde algunas aportaciones de Ignacio Ellacuría, Paulo Freire, Raúl Fonet Betancourt, Enrique Dussel y José Martí, se propondrán algunas reflexiones sobre esta problemática, que tratará de asumir la realidad carencial del sistema educacional chileno.

Palabras claves: Educación, liberación, inteligencia, emancipación, compromiso.

1. Estado de la cuestión.

6 de la mañana, La señora Berta despierta a su pequeño hijo para ir a la escuela. Lo viste medio dormido. Afuera aún brilla la luna y hace mucho frío. Hierve la tetera, y con ella calienta el agua del lavatorio. Le lava la cara y le moja el pelo para ayudar la peineta. Lo sienta a la mesa a desayunar té y pan con margarina; luego salen de la mano a tomar la micro, y esperan 10 minutos para que pase la 405. Pasa llena. Otros 10 minutos y lo mismo; la tercera para justo frente a ellos; se baja un anciano, y se cuelan por la puerta trasera.

La imagen que se ha querido evocar versa sobre una realidad de la que seguro muchos de aquí hemos sido testigos. En este caso se trata de una joven madre soltera, feriante, con

¹ Artículo levemente modificado de la presentación en el Primer Coloquio de Filosofía de la Educación: Perspectivas críticas en tiempo de conflictos, celebrado en la Universidad de Playa Ancha, el 28 y 29 de mayo de 2012, Chile.

* Licenciada en Filosofía, Universidad Alberto Hurtado, Chile; Doctora en Filosofía, Universidad de Deusto, España. E-mail: lzuchel@gmail.com



prácticamente nula educación escolar... etc., ya sabemos el resto de la historia. Lo que, eso sí, no todos los chilenos sabemos, es que una madre como Berta sabe de qué va la vida... Pero lo que Berta no sabía, es que Ramiro, su hijo, ya a temprana edad, también lo sabía.

¿Qué sabía Ramiro? Sabía cuánto costaba tener agua caliente, sabía cuánto valía la micro y encontrar un espacio en ella, sabía cuándo tomarla y cómo abordarla, sabía también cuánto costaba a su madre llevar comida todos los días a casa y cómo hacer que ésta sepa más contundente y sabrosa; también cómo encontrar una hora de atención en el servicio de urgencia, cuando a altas horas de la noche, porque siempre ocurría de noche, le subía la fiebre de tal modo que ni los antipiréticos ni los paños helados se apiadaban... también sabía que no sabía tantas cosas que quería saber... Entre las cosas que no sabía, Ramiro no sabía que en los estudios sociológicos de su país, él aparecía como un niño que no sabía, pues era claramente “pobre”, y desde ahí “marginado”, “carente”, al que debían tender todos los desafíos institucionales.

Por niños “como” Ramiro, la educación escolar ha sido transformada por un lugar de diversas políticas sociales, desde las necesidades más básicas como son la alimentación (colaciones de la JUNAEB) y la salud de los escolares (como el seguro de salud bucal, vacunaciones, estrategias contra la obesidad, entre otros), desde la contención de éstos ante la peligrosidad de sus calles (como el programa “después de clases”² de jornada alterna a la escolar), a la capacitación de profesores ante la demanda carencial de un escenario de precariedad, que se ofrecen desde los gobiernos regionales y nacionales, como de privados, que han visto en la necesidad un nicho de mercado, entre otros. Con todo, lo que no ha sabido reconocer de sí misma la educación, es que en estos “esfuerzos” ha perdido su esencia y razón, y ha distanciado a los niños y jóvenes de la posibilidad de auto emanciparse, de humanizarse y humanizar la vida a través de la lucha y la esperanza. Volviéndolos objetos de atención y no sujetos de acción. Lo que no sabían los educadores era que Ramiro sí sabía.

Desde aquí pensamos entonces en el educador y el educando como dos personas que saben... y que no saben, como se ha insinuado anteriormente; como dos sujetos con una inteligencia suficiente como para dar de sí respuestas a sus problemas y ayudar al otro a que también lo haga.

² Cfr., en: <http://www.seguridadpublica.gov.cl/prevenir-plan-de-seguridad-publica-2010-2014.html> (consultado en mayo de 2012).

Entonces, ¿no será que nuestra problemática educacional chilena, la desigualdad cuantitativa y cualitativa que presenciamos a diario, surge desde una desigualdad forzada que pone a unos sujetos por encima de otros... sujetos, pero a los que se trata como objetos? ¿No será que hemos subestimado, por siglos, quizás, la capacidad intelectual de algunos, y presentado esta diferencia como natural?

2. Reflexiones desde la filosofía latinoamericana.

Considerando la problemática exhibida y las preguntas que nos hemos hecho, podemos proponernos retomar algunos conceptos o ideas claves para nuestra reflexión y para la educación en general, de textos de algunos filósofos latinoamericanos, que han sido testigos del desvanecimiento del ideal ilustrado en fomento de la auto-emancipación, y que plantean la urgente necesidad de volver y de-volver precisamente el sentido y función al saber, a la educación.

Para la filosofía latinoamericana es común utilizar ciertos conceptos que identifican el sentido de sus actividades. De ahí es que en textos de diferentes autores encontramos ideas como liberación, utopía, compromiso, praxis, transformación, eurocentrismo, globalización, justicia, esperanza, libertad, entre muchos otros, quizá todos con el anhelo de responder a esa deuda que denunciaba Karl Marx del idealismo y contemplación de los jóvenes hegelianos, pero que, de paso, advierte la actividad solamente teórica al que suelen tender nuestros esfuerzos: *"Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo"*³.

2.1. Reflexión desde la acepción de inteligencia en Ignacio Ellacuría.

Encontramos en el filósofo vasco-salvadoreño Ignacio Ellacuría (1930-1989), una praxis histórica de liberación con la cual comienza mostrándonos al filósofo, al estudiante, y más aún a las "mayorías populares" de El Salvador y Latinoamérica, como piezas claves de transformación de la sociedad, en medio de tiempos de cruda opresión. En sus escritos podemos apreciar una sólida comprensión teórica y reflexiva de la vida, pero que daba de sí

³ Marx, Karl *"Tesis sobre Feuerbach"*, en Marx Karl y Engels, Friedrich, *La ideología alemana*, Pueblos Unidos, Montevideo, 1968, p.665.



todo un entramado de propuestas de prácticas liberacionales que encauzaron incluso su martirio (fue asesinado el 16 de Noviembre de 1989). Estas propuestas exigían una serie de medidas que no se acomodaban fácilmente con la realidad establecida, sino con la posibilidad calculada racional y equitativamente de la realidad por establecer⁴. En esta realidad, que describe como una Civilización de la Pobreza⁵, se puede ver que es central la participación de las personas que él llama “mayorías populares”, personas sencillas como Berta y Ramiro que podrían, desde la teorización de las verdades que ellos viven, emprender practicas transformadoras y de carácter histórico. Esto se puede entender con mayor precisión desde la noción de inteligencia de este autor.

Ellacuría define la filosofía como "saber" de las cosas, como "dirección" para el mundo y la vida, y como "forma de vida", y, por tanto como algo que acontece⁶. Pero agrega, siguiendo a su maestro Xavier Zubiri: “*En realidad, estas tres concepciones de la filosofía, que corresponden a tres concepciones distintas de la inteligencia [teórica, práctica e histórica], conducen a tres formas absolutamente distintas de intelectualidad*”⁷.

Se trata de una filosofía hacia afuera, que requiere un centro de sólida teoría conceptual, para abrirse en praxis transformadora, instalada históricamente, en la búsqueda de la verdad. Pero además, muestra que la filosofía y el ser humano están implicados vitalmente, y que aquella implicación responde a esta triple dimensión de la inteligencia, que ejercitará

⁴ Ver en el caso de la educación, por ejemplo: Ellacuría, Ignacio, “Filosofía ¿para qué?” *Abra*, nº11, 1976, pp.42-48, o “Universidad y política” en *Ignacio Ellacuría: el hombre, el pensador, el cristiano*, Ediciones EGA, Bilbao, 1994, y en el caso de un compromiso político: “Marco teórico-valorativo de la reforma agraria”, *Revista Estudios Centroamericanos (ECA)*, nºs 297-298, UCA editores, San Salvador, 1973, pp.443-457 o “A sus órdenes, mi Capital” *Revista de Estudios Centroamericanos (ECA)* San Salvador, 1976, pp. 637-643, que rebalsó la paciencia del gobierno de mando, y retiró su apoyo económico a la Universidad Centroamericana de San Salvador, de la cual Ellacuría era rector, y la que además luego fue bombardeada por una organización paramilitar de derecha conocida como Unión Guerrera Blanca.

⁵ Ellacuría, Ignacio, “Utopía y profetismo desde América Latina; un ensayo concreto de soteriología histórica”, *Revista Latinoamericana de Teología*, nº 17, UCA editores, 1989, pp. 141-184. Reimpreso en Ellacuría, I. - Sobrino, J., (Comps.) *Mysterium Liberationis*, Tomo 1, Editorial Trotta - Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 1990, pp. 393-442.

⁶ Ellacuría, Ignacio; “Filosofía y política”, *Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989)*. Tomo I. UCA editores, San Salvador, 1991, p. 56, impreso originalmente en *Revista Estudios Centroamericanos (ECA)* nº 284, San Salvador, 1972.

⁷ Zubiri, Xavier, *Naturaleza, historia y Dios*, Alianza Editorial y Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 1974, p.110.

dependiendo de cada época y persona, y con la que se juega, al fin, el "para qué" de la inteligencia y de la vida⁸.

Filosofía como "saber", desplegará el sentido predominantemente contemplativo de la inteligencia, una inteligencia teórica: *"La inteligencia es para saber, y el saber es un valor en sí que da el supremo valor a quien se dedica a él. De este saber se desprenderán forzosamente influjos, incluso sobre la configuración de la ciudad y, desde luego, de la vida de los ciudadanos"*⁹.

La filosofía como "dirección del mundo y de la vida" pertenece a un sentido activo y rector de la inteligencia, una inteligencia práctica, una actividad transformadora de la propia vida, y de la vida ciudadana, y aún del mundo material a través del manejo de la *techné*, de la técnica, en sentido aristotélico. No se trataría tanto de un saber cerrado sobre sí en cuanto saber, pues una vez logrado, sería capaz no sólo de dirigir la acción, sino más bien de un dirigir sabio, en el sentido de que sólo en la dirección activa se encontraría el campo y las direcciones del saber, al tiempo que la dirección no podría ser realmente dirección sin el debido saber¹⁰. La filosofía como "forma de vida", entonces, corresponde a un sentido de la inteligencia como "inteligencia histórica"; que a su vez es una inteligencia situada, *"es decir una inteligencia que sabe que no puede entrar al fondo de sí misma más que situadamente y pretendiendo entrar al fondo de la situación tomada en su totalidad"*¹¹.

De estas tres formas de inteligencia humana (teórica, práctica e histórica), Ellacuría resalta el hecho de que estén involucradas de tal manera que sólo reforzando al máximo su triple dimensión, se podría alcanzar la forma suprema de intelectualidad y la forma más perfecta de filosofía¹². La inteligencia, sin más, cobra entonces una vital importancia, pues además de lo ya planteado, Ellacuría ha heredado de Zubiri una versión que, si bien puede expresarse de las tres maneras que hemos descrito, se relaciona directamente con el sentir, lo que permitiría la posibilidad de aprehender la realidad con todo lo que ella es. El inteligir es, entonces, un modo de sentir y el sentir un modo de inteligir¹³. Por el sentir intelectual

⁸ Ellacuría, Ignacio; "Filosofía y política", *op.cit.*, p.59.

⁹ *Ibíd.*

¹⁰ *Cfr., ibíd.*

¹¹ *Ibíd.*

¹² Sobre algún tipo de ordenamiento jerárquico dirá que dependerá del caso y de la época en que se den.

¹³ *Cfr.* Ellacuría, Ignacio, "La nueva obra de Zubiri: inteligencia sentiente", en *Escritos filosóficos, tomo III*, UCA editores, San Salvador, 2001, p.310, Impreso originalmente en *Razón y fe*, vol. 203, nº 995, Madrid, 1981, pp.126-139.

no sólo estamos abiertos a la realidad y al ser, “*sino impulsados irresistiblemente a navegar sin fin por todo tipo de realidad y toda forma de ser*”¹⁴, cuestión fundamental de entender para poner en marcha un entramado histórico que impulse un caminar de liberación, uno que, concretamente, no quiera dejar de lado ningún “mundo de vida”, como desde antaño se ha hecho con las “mayorías” de nuestro país, y con parte importante del planeta; y así mismo, que pueda dar razones para considerar el diálogo entre “todos” como posible y necesario.

2.2. Reflexión desde la acepción del rol del educador en Paulo Freire.

Desde aquí parece central preguntarnos, entonces, por los esfuerzos destinados a propiciar en las personas (y en nuestro caso en los estudiante), preguntas y propuestas creativas que puedan ir transformando históricamente la realidad.

El brasileño Paulo Freire (1921-1997), desde estos mismos desafío liberacionales, se hace cargo y nos enseña:

“el rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la percibe esta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen”¹⁵.

Para Freire el conocimiento no se trasmite, se construye, y es por tanto tarea liberadora lograr una “Educación problematizadora”, hacer la historia a través del autoaprendizaje existencial, de la experiencia, de la concientización, del diálogo con el otro, que en retroalimentación o en simple mayéutica, devela lo hecho y lo que está por hacerse. La pedagogía, en tanto, es –como él mismo dice– “humanista y liberadora”¹⁶, pues es capaz de dar cuenta de nuestras opresiones, al develar la verdad de la realidad, y desde ahí

¹⁴ Ellacuría, Ignacio, “La superación del reduccionismo idealista en Zubiri”, en *Revista Estudios Centroamericanos (ECA)*, n°. 477, San Salvador, 1988, p.649.

¹⁵ Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*, Paidós. México, 1990. p.74.

¹⁶ Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI Editores, Madrid, 2008, p.50.



comprometernos en una praxis liberadora que pueda ir permitiendo la realización del ser humano hacia una utopía de permanente libertad¹⁷.

La pedagogía, por tanto, favorece así el paso del proceso de “hominización” al de humanización, conjugando diversos factores, entre los cuales encontramos el de “futurización”, tanto en la biografía personal como en lo propiamente histórico, de tal modo de posibilitar la apertura, impulsar la maduración, la apropiación y la actualización de posibilidades, e impedir, en el acto, el estancamiento histórico o el propio fin de la historia. Es así como el concepto de futuro, o más radicalmente, de “utopía”, anticipa, revela, da esperanza y crea, es realidad que está por-venir. Para Freire la pedagogía permite claramente estos desafíos, pero para ello, el diálogo, y en él la palabra, es central, tanto como ejercicio de conocimiento entre educadores y educandos, como camino de independencia y liberación, en el que el educador posibilita la maduración del educando, la búsqueda de sí, la transformación de su realidad y con ella de la realidad histórica. Pero no ya como truco de sombrero, sino en la posibilidad transformadora que permiten los polos, la dialéctica de, en este caso, el “*conocimiento de la realidad y [la] transformación de la realidad*”¹⁸. Desaparece con esto la, llamada por Freire, “Práctica bancaria”, en la que el educador se considera como quien “*transfiere conocimientos sobre a o b o c objetos al educando, considerándolo simple recipiente*”¹⁹.

Ahora bien, no se trata de eliminar los contenidos, lo sabemos, ni de eliminar los planes de estudios, sino de esclarecer la práctica ideológica de la elección de esos contenidos y de quiénes los eligen. Desde aquí Freire se pregunta: “

“A favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel le corresponde a los educadores en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases –cocineras, porteros, cuidadores- están involucrados en la práctica educativa de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones, de la comunidad local”²⁰

¹⁷ Cf., *ibíd.*

¹⁸ Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2006, p.99. El mismo Paulo Freire reconoce cierta ingenuidad de sus textos primeros.

¹⁹ *Ibíd.*, p.113.

²⁰ *Ibíd.*, p.105.

... o de otro modo, ¿qué papel juega Ramiro y su madre en la conformación de las prácticas educativas de su escuela? ¿Cuál es la intención educativa de quienes tienen la autoridad de decidir sobre las prácticas en la escuela de Ramiro?

2.3. Reflexión desde el concepto de diálogo en Raúl Fornet Betancourt.

Para el cubano-alemán Raúl Fornet Betancourt (1946-) el diálogo es elemento central en su proyecto de interculturalidad, y esto adquiere vital sentido para los desafíos de la educación que buscamos. ¿Por qué? Porque nuestra educación hasta ahora ha enfatizado la naturalización de una sola forma de mirar el mundo, desde una perspectiva polarizada de sujeto a objeto, en la que sólo se estima una relación de exterioridad; es decir, un yo mirando un objeto que está enfrente mío, y no en mí. Desde aquí Fornet-Betancourt delata una postura monocultural en las formas en las que se nos ha enseñado a ver la realidad, mas lo central de la propuesta de este autor es aquella que exhibe todo lo contrario; a saber, que el aspecto central del diálogo entre culturas *“es una calidad que está dentro y no fuera de la vida que llevamos [...] en el sentido de un proceso de participación interactiva viva en el que son precisamente los sujetos y sus prácticas los que están en juego; y que, por eso, son éstos los llamados a la interpretación de lo inter-cultural, pero justo como sujetos implicados y no como objetos observados”*²¹.

Asimismo el diálogo intercultural propuesto por Fornet-Betancourt nos mueve a pensar en que lo que está por hacerse desde las distintas disciplinas, saberes e instituciones es a abrirse a una realidad que irá dando de sí en cuanto nos acerquemos a las propuestas de los otros, actualizando según el contexto y el nivel experiencial y biográfico que puedan ser contrastados. Lo mismo en los establecimientos educacionales.

El diálogo, la constatación de la diversidad, de las experiencias, nos permitiría comprendernos y comprometernos en la elaboración de proyectos más humanos que puedan ir actualizando las propuestas que desde antaño han tratado de hacerse cargo de la problemática, como de incorporar a nuevos interlocutores, con tal de ir replanteando “sus

²¹ Fornet-Betancourt, Raúl, *Filosofía para nuestro tiempo en clave intercultural*, de Concordia, serie Monografías, tomo 37, Aachen, 2004, pp.10-11.



pretensiones de universalidad y de verdad”²². Desde aquí podemos acentuar la importancia de la incorporación de las realidades de los más desventajados, como la de Berta y Ramiro, y de la apertura a sus experiencias, necesidades y propuestas, para la construcción de, entre otros, una educación de calidad. Una de ellas es, por ejemplo, considerar las transformaciones innovadoras que movimientos sociales alternativos, tanto local como internacional, van desarrollando a través de saber comunitario y hegemónico²³.

Ahora bien, ¿cómo poder conciliar, por decirlo de algún modo, diálogo y autonomía? Raúl Fonet Betancourt no niega el valor de la autonomía o de la auto emancipación que aquí hemos tratado, pero acusa entre otros a la propia educación de haber exagerado el ideal europeo moderno de la autonomía individual; pues, *“ha hecho olvidar que la autonomía necesita todo un campo de relaciones. Se es autónomo dentro de unas relaciones. La autonomía no se puede entender nunca como un rompimiento de las relaciones y de los referentes identitarios [...] Esto nos lleva a repensar el ideal de la autonomía, así como el ideal de la libertad individual y el de la soberanía”*²⁴. Claramente podemos leer de las declaraciones de Fonet-Betancourt una cierta actualización del concepto y una puesta en evidencia de las manipulaciones a la que pueda estar sometida la autonomía en beneficio de, por ejemplo, teorías económicas de competencia despiadada, y no precisamente en favor de la construcción de la humanidad; mas nos recuerda que esta misión nunca es y ha sido misión de uno sólo, sino de una comunidad; esto, dada la imposibilidad de ser uno solo, pero también porque no hay educación liberada y liberadora sin la palabra cómplice y dueña de los otros. Con todo, podemos decir que la construcción de una educación democrática no puede contemplar una autonomía que dependa del sólo esfuerzo del individuo, sino de la solidaridad y del compromiso de los demás.

3. Reflexiones finales de la mano de Enrique Dussel y José Martí.

Ante todo lo señalado, podemos nombrar los esfuerzos por actualizar, confrontar y dialogar la educación, como una pedagógica de la liberación, o como dice el argentino-mexicano Enrique Dussel (1934-), por una anti-pedagogía del sistema.

²² *Ibíd.*, p.43.

²³ *Ibíd.*, p.67.

²⁴ Cabrera, Anastacio, “Entrevista a Raúl Fonet Betancourt”, en <http://www.cajanegra.buap.mx/103.pdf>. (consultado en mayo de 2012).



Si bien los esfuerzos liberacionales parecieran haber quedado en el anticuario de los años setenta; las esperanzas sostenidas en tantas obras son las que hoy en día nuevamente se reclaman en nuestro país; vale decir, un lugar donde todos puedan vivir dignamente, considerando aquellos factores que lo permiten. En su libro *La Pedagogía Latinoamericana* (1980), Dussel, nos enseña la necesidad de desenmascarar las ideologías del centro dominante, en un contexto de claro eurocentrismo; el que nos hace olvidar nuestras propias riquezas²⁵.

Esta necesidad es abordada en su momento por este autor, proponiendo una pedagogía de la liberación, que sea capaz de asumir lo que se aprende y recibe de otro; a diferencia de lo que se descubre por sí mismo e inventa. Una pedagogía que asuma las relaciones familiares, sociales, culturales, que se alimentan en retroalimentación; una pedagogía que asuma la inteligencia de cada cual. La metodología sería la que desenmascara las formas opresivas de enseñanzas, el saber anclado a un solo punto de vista, las que no se actualizan a favor del sujeto que aprende, que no introducen el diálogo ni el compartir experiencial, ni posibilitan las agrupaciones con sensibilidades afines; y en el acto, imposibilitan el diálogo sincero entre miembros de una misma nación, y entre los diferentes pueblos. Como ejemplo, Dussel expone:

“Cuando en mis clases universitarias pregunto a los alumnos sobre un ejemplo de una obra de arte, me nombran a la Gioconda, la Quinta Sinfonía de Beethoven. Y entonces les objeto: ‘-¿Pero ustedes no han pensado que en nuestra provincia, en Mendoza, hay acequias muy bellas, y que es un arte el podar la parra y la viña? ¿Ustedes no han pensado que podían haberme dado por ejemplo al tango?’ Pero este arte para ellos no tiene ningún sentido, ningún valor. Han sido pedagógicamente educados en la desvalorización de la cultura popular propia”²⁶.

Desde aquí cabe preguntarnos, ¿qué sería de nuestro presente sin pasado, sin las tradiciones, sin las personas que facilitaron lo que hoy en día tenemos? ¿Cómo sería el diálogo inter-cultural desde un universo uniforme, sin las experiencias de cada cual, sin los saberes y realidades de cada uno? ¿No es una buena táctica política, naturalizante, hacernos creer que la vida ha sido siempre como en el presente?

²⁵ Pues no digamos que la globalización hoy en día es realidad global. Nuestra experiencia ha delatado los mismos intereses de un centro dominante.

²⁶ Dussel, Enrique, *La Pedagogía latinoamericana*, p.121. En <http://es.scribd.com/doc/25326177/enrique-dussel-la-pedagogica-latinoamericana> (consultado en mayo de 2012).

De ahí un proyecto nacional que exija una educación para la liberación, que identifique, que nos permita reflexionar y problematizar nuestras propias prácticas pedagógicas, transparentar las ideologías, y decidirnos por las que transforman la vida del pueblo hacia la libertad. Por un “proyecto filial”²⁷. Ya a fines del siglo XIX este proyecto empezaba a diseñarse con las ideas liberacionales del cubano José Martí (1853-1895), filósofo que nos dio nuestras primeras lecciones de un pensamiento intercultural. Éste, entregado a los anhelos de libertad tan propios de esos años en nuestro continente, se adelanta a los peligros de la dominación del “Gigante del Norte”, a la globalización, y con ésta, a la desaparición de nuestras más propias riquezas. Martí nos invita, como pueblos americanos, a unirnos ante la opresión, pero a unirnos de tal modo que no queden opacadas nuestras riquezas particulares. Nos dice en *Nuestra América* (1891): “*Ya no podemos ser el pueblo de hojas, que vive en el aire, con la copa cargada en flor, restallando o zumbando según le acaricie el capricho de la luz, o la tundan y talen las tempestades ¡Los árboles se han de poner en fila, para que no pase el gigante de las siete leguas! Es la hora del recuento, de la marcha unida, y hemos de andar en cuadro apretado, como la plata en las raíces de los Andes*”²⁸.

El pensamiento de Martí ha sido adelanto de una filosofía intercultural de la liberación, de una filosofía que reclama con urgencia, a la educación, formar en el ejercicio de la libertad, desde una problematización de la vida, siendo críticos, reflexivos, dialogantes. Reconocer la aceptación de la interculturalidad en nuestras vidas significa acoger el pensamiento, la vida y sueños de Berta y Ramiro (sin que les/nos digan otros los que ellos necesitan); es entender que el otro no es un objeto, es un sujeto inteligente, que es capaz de reflexionar y hacer oferta de sus sentimientos, experiencias; que es capaz de ponerse en el lugar del todo a través de un diálogo respetuoso que corrige fraternalmente en búsqueda de la verdad; que consulta los saberes de los demás... como los de Ramiro y Berta, que sí sabían, pues, como nos insistía Freire, “*Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre*”²⁹.

Bibliografía

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Martí, José, *Sus mejores páginas* (Selección de Raimundo Lazo). México: Editorial Porrúa, 1970, p. 131.

²⁹ Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI Editores, México 2004, p.141.

Cabrera, Anastacio, “Entrevista a Raúl Fonet Betancourt”, en <http://www.cajanegra.buap.mx/103.pdf>. (Consultado en mayo de 2012).

Dussel, Enrique, *La Pedagogía latinoamericana*, Editorial Nueva América, Bogotá, 1980. En <http://es.scribd.com/doc/25326177/enrique-dussel-la-pedagogica-latinoamericana>. (Consultado en mayo de 2012).

Ellacuría, Ignacio, “Filosofía ¿para qué?” *Abra*, nº11, 1976, pp.42-48

“Universidad y política” en *Ignacio Ellacuría: el hombre, el pensador, el cristiano*, Ediciones EGA, Bilbao, 1994.

“Marco teórico-valorativo de la reforma agraria”, *Revista Estudios Centroamericanos (ECA)*, nºs 297-298, UCA editores, San Salvador, 1973, pp.443-457.

“A sus órdenes, mi Capital” *Revista de Estudios Centroamericanos (ECA)* San Salvador, 1976, pp.

“Utopía y profetismo desde América Latina; un ensayo concreto de soteriología histórica”, *Revista Latinoamericana de Teología*, nº 17, UCA editores, 1989, pp. 141-184. Reimpreso en Ellacuría, I. - Sobrino, J., (Comps.) *Mysterium Liberationis*, Tomo 1, Editorial Trotta - Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 1990, pp. 393-442.

“Filosofía y política”, *Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989)*. Tomo I. UCA editores, San Salvador, 1991, p. 56, impreso originalmente en *Revista Estudios Centroamericanos (ECA)* nº 284, San Salvador, 1972.

“La nueva obra de Zubiri: inteligencia sentiente”, en *Escritos filosóficos*, tomo III, UCA editores, San Salvador, 2001, Impreso originalmente en *Razón y fe*, vol. 203, nº 995, Madrid, 1981.

“La superación del reduccionismo idealista en Zubiri”, *Revista Estudios Centroamericanos (ECA)*, nº. 477, San Salvador, 1988.

Fonet-Betancourt, Raúl, *Filosofía para nuestro tiempo en clave intercultural*, de Concordia, serie Monografías, tomo 37, Aachen, 2004.

Freire, Paulo, *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*, Paidós. México, 1990.

La importancia de leer y el proceso de liberación, Siglo XXI Editores, México 2004.

Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI Editores, Madrid, 2008.

Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2006.

Gobierno de Chile, Plan de Seguridad Pública:
http://www.seguridadpublica.gov.cl/prevenir_-_plan_de_seguridad_publica_2010-2014.html. (Consultado en mayo de 2012).

Martí, José, *Sus mejores páginas* (Selección de Raimundo Lazo), Editorial Porrúa, México, 1970.

Marx, Karl, “Tesis sobre Feuerbach”, en Marx, Karl y Engels, Friedrich, *La ideología alemana*, Pueblos Unidos, Montevideo, 1968.

Zubiri, Xavier, *Naturaleza, historia y Dios*, Alianza Editorial y Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 1974.