

**EL SOCIALISMO RAIZAL DE ORLANDO FALS BORDA COMO PROPUESTA
EDUCATIVA EN COLOMBIA: APORTES DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI Y
ENRIQUE DUSSEL.**

Un Trabajo Presentado Para Obtener El Título De:
Licenciada en Psicología Y Pedagogía.
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Deissy Marisol Carrillo Huertas.
Octubre 2015.

Tutor:
William Orlando Rincón Oñate.

Universidad Pedagógica Nacional.
Facultad De Educación.
Licenciatura En Psicología Y Pedagogía.
Bogotá.
2015

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - (RAE).

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	El Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda como propuesta educativa en Colombia: Aportes de José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel.
Autor(es)	Carrillo Huertas, Deissy Marisol.
Director	Rincón Oñate, William Orlando.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 94 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	EDUCACIÓN, COLOMBIA, SOCIALISMO RAIZAL, SOCIALISMO INDOAMERICANO, EDUCACIÓN INDOAMERICANA, FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN, PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA, PROPUESTA EDUCATIVA.

2. Descripción	
<p>Trabajo de grado que elabora un análisis bibliográfico sobre el Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda con el fin de construir el fundamento teórico de una nueva propuesta educativa en Colombia. Este socialismo se refiere a un nuevo orden social forjado desde los conocimientos propios y la sabiduría ancestral de nuestros pueblos originarios y valores fundantes como respuesta a la imposición de estructuras ideológicas foráneas, adversas e incongruentes con el contexto social, económico, político y ecológico de la nación colombiana.</p> <p>En este sentido, se tomarán en consideración los aportes de José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel, dos pensadores latinoamericanos cuya obra se caracteriza por interpretar la realidad de sus contextos desde una perspectiva decolonial, comprometida con la liberación de los pueblos de América Latina. En esta línea, cada autor desarrolla un ideario sobre la educación para dar cuenta de su importancia en el proceso de construir una Patria Nueva más solidaria, justa y digna para todos y todas.</p> <p>Por esta razón, es posible establecer una relación teórica con el Socialismo Raizal que da lugar a nuevas concepciones sobre la educación, las relaciones pedagógicas, la labor de los maestros y maestras, el vínculo con los contextos y la responsabilidad de resistir y transformar la realidad desde los diferentes escenarios educativos. Este análisis representa la posibilidad latente de una nueva educación en Colombia.</p>	

3. Fuentes

- DUSSEL, E. (1991). *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- DUSSEL, E. (2007). *Materiales Para Una Política De La Liberación*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- DUSSEL, E. (2011). *Filosofía De La Liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FALS, O. (1962). *La Educación En Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- FALS, O. (1980). La Educación En El Proceso Revolucionario. En R. d. investigación, *Por ahí es la cosa* (págs.. 17-34). Bogotá: Ediciones Corporación De Convergencia.
- FALS, O (1987). *Ciencia Propia Y Colonialismo Intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- FALS, O (2013). *Socialismo Raizal Y El Ordenamiento Territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- MARIÁTEGUI, J. C. (1987). *Defensa Del Marxismo*. Lima: Empresa Editora Amauta.
- MARIÁTEGUI, J. C. (2007). *Siete Ensayos De Interpretación De La Realidad Peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- MARIÁTEGUI, J. C. (2014). *Escritos Sobre Educación Y Política*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

4. Contenidos

El trabajo sobre *El Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda como propuesta educativa en Colombia: Aportes de José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel* nace de un cuestionamiento sobre el sistema educativo actual, reflejo de intereses sociales, políticos y económicos determinados que no corresponden a las necesidades del pueblo colombiano. La injerencia del capitalismo y los procesos de globalización en la educación del país, ha negado la cultura popular y los conocimientos propios, elementos que constituyen la verdadera identidad colombiana y representan la esperanza de una nueva sociedad basada en los valores de solidaridad, libertad, dignidad y autonomía.

El análisis bibliográfico que aquí se elabora, tiene como horizonte construir un marco teórico pertinente para la creación de una nueva propuesta educativa en Colombia. Esta fundamentación teórica está constituida principalmente por el Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda y los aportes de José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel desde sus respectivas líneas de pensamiento.

En este sentido, el trabajo de grado se organiza de la siguiente manera:

- **CAPÍTULO I: EL SOCIALISMO RAIZAL DE ORLANDO FALS BORDA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN COLOMBIA.**

Primeramente, se desarrolla el planteamiento de Orlando Fals Borda sobre el Socialismo Raizal, las condiciones que llevaron a su surgimiento, despliegue, objetivos, principios y elementos. Se hace

énfasis en la *Teoría De Los Pueblos Originarios Y Valores Fundantes* como punto central del Socialismo Raizal y base organizativa de una nueva propuesta educativa en nuestro país.

A continuación, se encuentra un análisis general sobre la historia de la educación en Colombia a partir de las investigaciones que Fals Borda hace desde la sociología. Es un recorrido que inicia en la época de la conquista hasta la era de la globalización para dar cuenta de cómo los sistemas educativos han funcionado a favor de intereses determinados. Sin embargo, pueden también configurar fuertes movimientos sociales que lleven a una educación humanista y comprometida con la realidad del país.

- **CAPITULO II: APORTES DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI.**

Fals Borda se encuentra con la tradición marxista de José Carlos Mariátegui cuando reconoce la necesidad de un socialismo fundamentado en las características sociales y culturales propias de la nación. En la primera parte de este capítulo se contextualiza el pensamiento de Mariátegui en lo que el mismo llamó *Socialismo Indoamericano*, subsistente en numerosas regiones y comunidades de América Latina. Estas ideas vienen de una reflexión profunda sobre diversos temas que constituyen la realidad peruana de la que este pensador hizo parte.

Luego, aparece su ideario sobre la *Educación Indoamericana y la escuela única*, una serie de planteamientos sobre el problema educativo en América Latina y su relación con el sistema socio-económico y la dinámica de clases imperante. En este apartado, se analizan temas como la organización de la enseñanza, contenidos, métodos pedagógicos, situación de los maestros y el surgimiento del movimiento estudiantil en la década de 1920, en relación con el Socialismo Raizal.

- **CAPITULO III: APORTES DE ENRIQUE DUSSEL.**

Durante este capítulo, la *Filosofía de la Liberación* de Enrique Dussel se pone en diálogo con el Socialismo Raizal en clave de su fortalecimiento, no solo como nuevo orden social sino como proyecto pedagógico. La Filosofía de la Liberación en tanto corriente de pensamiento, en este apartado desarrolla un marco categorial filosófico, oportuno para el análisis crítico del modelo eurocentrista, cientificista y colonizador del pensamiento latinoamericano.

Posteriormente, el interés se dirige a la *Pedagógica Latinoamericana* como parte constituyente de la Filosofía de la Liberación. Aquí, Dussel plantea un discurso propiamente latinoamericano que comprende la educación desde la perspectiva de la alteridad, en consideración no solo de los procesos de enseñanza-aprendizaje sino de un pensamiento filosófico que da lugar al *cara-a-cara pedagógico* entre personas capaces de liberarse conjuntamente.

- **CAPÍTULO IV: EL SOCIALISMO RAIZAL COMO PROPUESTA EDUCATIVA EN COLOMBIA.**

El último capítulo constituye la síntesis, las conclusiones, el logro de los objetivos y la resolución del problema planteado. Se trata de una base teórica para la generación de instrumentos, programas o modelos que refuercen la educación como nuevo movimiento social en defensa de los pueblos

originarios y sus valores fundantes, estos son: las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas con sus raíces étnicas, costumbres y lenguajes autóctonos.

En este capítulo se desarrollan concepciones alternativas sobre la educación, la pedagogía, el conocimiento, las metodologías y los maestros, maestras y educandos. Todo esto desde el marco del Socialismo Raizal en relación con la obra de José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel.

5. Metodología

Este trabajo de grado sigue la metodología de la Investigación Documental en un proceso de tres momentos:

1. Inicialmente se hizo una revisión general de libros, monografías, ensayos y demás escritos de Orlando Fals Borda, José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel. El sentido estuvo en encontrar aquellos textos que brindaran un panorama concreto y detallado de la corriente de pensamiento asumida por cada autor con el fin de contextualizar sus ideas, críticas y planteamientos. Por supuesto, también se hizo una búsqueda de los textos que hicieran énfasis en el tema de la educación desde su perspectiva particular. Esta etapa requirió de un exhaustivo ejercicio de lectura, síntesis y análisis crítico para dar paso a la selección de la bibliografía que fue organizada en tres categorías de la siguiente manera:
 - **El Socialismo Raizal De Orlando Fals Borda Como Fundamento Teórico De Una Propuesta Educativa En Colombia:** *Socialismo Raizal Y El Ordenamiento Territorial* (2013), *La Educación En Colombia* (1962), *La Educación En El Proceso Revolucionario* (1980).
 - **Aportes De José Carlos Mariátegui:** *Siete Ensayos De Interpretación De La Realidad Peruana* (2007), *Escritos Sobre Educación Y Política* (2014).
 - **Aportes De Enrique Dussel:** *Filosofía De La Liberación* (2011), *La Pedagógica Latinoamericana* (1991).
2. Tras la lectura de la bibliografía seleccionada, se elaboraron resúmenes analíticos que facilitaron la comprensión e interpretación de los textos para señalar el contenido más pertinente y así establecer relaciones, contradicciones y una posible complementariedad entre los tres autores.

Desde entonces se organizó la estructura del trabajo de grado, en términos de una presentación formal, clara y asequible a futuros lectores, además de garantizar el tratamiento adecuado de las fuentes.

3. Finalmente, se dio lugar a la escritura del trabajo con base en la lectura y los instrumentos realizados en las dos etapas previas. En este último punto, tuvo lugar la construcción de una propuesta educativa en Colombia, fundamentada en el análisis bibliográfico anterior. Se trata de una producción personal estrechamente relacionada con la teoría.

6. Conclusiones

El Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda constituye una reflexión sobre la potencialidad creadora del pueblo, la visión crítica y descolonizadora del conocimiento, la construcción de una nueva sociedad y la consideración de una *Democracia Radical*. Este planteamiento, desarrollado inicialmente desde la sociología, puede ser visto a la luz de una nueva educación basada en la cultura e identidad colombiana, los conocimientos ancestrales y la sabiduría popular.

En este sentido, el Socialismo Raizal desde la perspectiva de la educación con los aportes de José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel, representa la posibilidad latente de transformar la realidad de nuestro país desde la Universidad, la Escuela y los diferentes escenarios educativos a partir de un compromiso real con nuestros pueblos, sus intereses y necesidades.

Nuestra tarea como maestros y maestras-trabajadores intelectuales de la cultura, está en generar una conciencia crítica que nos permita evidenciar las condiciones de dominación y dependencia intelectual social y económica con el fin de recuperar la verdadera identidad nacional y la memoria histórica que nos lleve a reconocer plenamente la importancia de la cultura originaria, los calores fundantes, los conocimientos propios y la sabiduría popular como la base sobre la cual es posible transformar la realidad del pueblo del que somos parte.

Elaborado por:	Carrillo Huertas, Deissy Marisol.
Revisado por:	Rincón Oñate, William Orlando.

Fecha de elaboración del Resumen:	20	Octubre	2015
--	----	---------	------

TABLA DE CONTENIDO.

INTRODUCCIÓN.....	9
JUSTIFICACIÓN.....	12
OBJETIVOS.....	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos.....	15
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
CAPÍTULO I.	
LA OBRA DE ORLANDO FALS BORDA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN COLOMBIA.....	18
1. ORLANDO FALS BORDA Y EL SOCIALISMO RAIZAL.....	18
1.1 Surgimiento y desarrollo del Socialismo Raizal.....	19
1.2 Principios y elementos del Socialismo Raizal.....	21
1.3 La teoría de los pueblos originarios y valores fundantes.....	25
2. LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: DE LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA HACIA EL SOCIALISMO RAIZAL.....	29
2. 1 La corriente sacra.....	30
2.2 La corriente cientifista o transición secular-técnica.....	31
2.3 La corriente democratera o búsqueda de la educación democrática.....	32
2.4 La corriente autonomista o nacionalista.....	34
CAPÍTULO II.	
APORTES DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI.....	37
1. JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI Y EL SOCIALISMO INDOAMERICANO.....	37
1.1 La realidad peruana: El problema del indio y la cuestión agraria.....	38
1.3 Defensa del marxismo como método de interpretación histórica.....	41
2. LA EDUCACIÓN INDOAMERICANA.....	43
2.1 Herencia española e influencias de Francia y Norteamérica.....	44
2.2 Política y enseñanza universitaria.....	46

2.3 Educación y economía: la Escuela del Trabajo y la Escuela Única.....	49
2.4 Los maestros como trabajadores intelectuales.	51
 CAPÍTULO III.	
APORTES DE ENRIQUE DUSSEL.....	54
1. ENRIQUE DUSSEL Y LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN.	54
1.1 Totalidad, Mundo Y Cosmos.	56
1.2 Exterioridad, Alienación Y Liberación.	57
1.3 Ciencia y Filosofía De La Liberación.	59
2. LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA.	65
2.1 La pedagógica simbólica y la tradición europea.	66
2.2 La pedagógica de la liberación o la <i>anti-pedagógica</i> del sistema.....	68
2.3 La economía pedagógica y el carácter de la educación en la modernidad.....	70
2.4 El pro-yecto pedagógico de liberación.....	72
 CAPITULO IV.	
EL SOCIALISMO RAIZAL COMO PROPUESTA EDUCATIVA EN COLOMBIA.....	77
Justificación.....	78
Propósitos.....	79
Educación Humanista: comprensiones desde el Socialismo Raizal.....	81
Carácter pedagógico.....	82
Maestros, Maestras y Educandos.	85
Conocimiento y aportes del saber popular: pueblos originarios y valores fundantes.	86
Metodologías alternativas.	90
Búsqueda de conclusiones.....	92
 BIBLIOGRAFÍA.	 94

INTRODUCCIÓN.

Durante los últimos tiempos ha surgido en Colombia, la necesidad de construir una educación basada en la cultura y el contexto social para contrarrestar los efectos de la globalización y el capitalismo como sistema económico imperante. Esta emergencia se enmarca en los diferentes movimientos de liberación nacional que comienzan a gestarse en la década de los sesenta a lo largo y ancho de América Latina. En dicho momento de la historia, aparecen corrientes que dan lugar a la construcción de un marco teórico importante para interpretar y transformar la realidad del pueblo latinoamericano. Estas teorías nacieron principalmente en las llamadas *Epistemes de la Liberación*: Sociología de la Liberación e Investigación-Acción Participativa (Orlando Fals Borda), Filosofía de la Liberación (Enrique Dussel), Pedagogía de la Liberación (Paulo Freire), Teología de la liberación (Gustavo Gutiérrez), entre otras.

El presente trabajo corresponde a un análisis bibliográfico sobre el Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda con el fin de consolidar el fundamento teórico de una propuesta educativa en Colombia. Tal momento en la obra del *sentí-pensante mayor* –como es conocido Fals Borda- se refiere la construcción de un socialismo propio que sienta las bases de un nuevo orden social caracterizado por la adopción de una ideología alternativa al capitalismo, necesaria para modificar las estructuras adversas e incongruentes con el contexto ecológico y social de los países latinoamericanos.

Ahora bien, para plantear el Socialismo Raizal como propuesta educativa, se tomarán en consideración los aportes de dos intelectuales latinoamericanos que dedicaron sus vidas a la interpretación y transformación de sus realidades por medio de la palabra y la producción escrita, ellos son José Carlos Mariátegui (1894-1930) y Enrique Dussel (1934). A pesar de la distancia cronológica que existe entre los dos autores y la diferencia de los caminos epistemológicos que transcurren, es posible reconocer una cercanía significativa con el Socialismo Raizal.

Fals Borda se encuentra con la tradición marxista de José Carlos Mariátegui cuando reconoce la necesidad de construir un nuevo socialismo fundamentado en las características sociales y culturales propias de América Latina. Tras su análisis, Mariátegui considera que

Latinoamérica reúne las condiciones favorables para la adopción del comunismo agrario primitivo, el sistema social de los indios antes de la conquista española cuyos remanentes comunales permanecían en la agricultura peruana del siglo XX (MARIÁTEGUI, 2007). De allí, el Socialismo Raizal adquiere la capacidad de subsistir en estructuras concretas y en un espíritu profundamente colectivista dirigido a la transformación de la realidad sobre las bases de los pueblos originarios y valores fundantes. Mariátegui reconoce que el movimiento revolucionario de las masas raizales explotadas permitirá dotar de sentido la liberación de los pueblos latinoamericanos al favorecer sus posibilidades de autodeterminación política (MARIÁTEGUI, 1999). Se trata de una nueva organización social que en su tiempo Mariátegui denominó *Socialismo Indoamericano*.

En esta misma línea, la obra de Enrique Dussel sobre la *Filosofía de la Liberación*, se pone en diálogo con el Socialismo Raizal en clave de su fortalecimiento, no solo como nuevo orden social sino como propuesta educativa. La Filosofía de la Liberación en tanto corriente de pensamiento, provee un marco categorial que analiza el modelo eurocentrista, cientificista y colonizador del pensamiento latinoamericano, fenómenos que Fals Borda confronta radicalmente. Asimismo, Dussel sugiere un proyecto de carácter pedagógico que reconoce el valor de las culturas originarias en el proceso de liberación de los pueblos mediante el ejercicio revolucionario de la educación.

Podemos considerar entonces, la convergencia entre estas reflexiones y los planteamientos del Socialismo Raizal como posibilidad de una nueva educación en Colombia, pues en dichos marcos teóricos aparece la visión histórica y política de una educación que tiene la posibilidad y el deber de vincularse a los procesos de transformación y liberación, en coherencia con los intereses históricos y políticos del pueblo colombiano.

Tras una revisión general de la bibliografía de los tres autores, fueron seleccionadas aquellas que permiten una comprensión más amplia del Socialismo Raizal tanto en el contexto colombiano como latinoamericano, además de proporcionar ideas y consideraciones alternativas sobre la educación, las relaciones pedagógicas, el lugar de los maestros, las metodologías propias, entre otros. Esto con el fin de construir una propuesta educativa para Colombia.

Las obras principales se clasificaron en tres categorías de la siguiente manera:

- **La obra de Orlando Fals Borda como fundamento teórico de una propuesta educativa en Colombia:** *Socialismo Raizal y el Ordenamiento Territorial* (2013), *La Educación En Colombia* (1962) y *La Educación En El Proceso Revolucionario* (1980).
- **Aportes de José Carlos Mariátegui:** *Siete Ensayos De Interpretación De La Realidad Peruana* (2007) y *Escritos Sobre Educación Y Política* (2014).
- **Aportes de Enrique Dussel:** *Filosofía De La Liberación* (2011) y *La Pedagógica Latinoamericana* (1991).

La propuesta de Orlando Fals Borda constituye un punto de referencia del pensamiento crítico contemporáneo útil para el análisis de los proyectos de transformación social y política nacidos en el seno de los pueblos originarios. Las reflexiones del maestro Fals Borda acerca del Socialismo Raizal comprenden la potencialidad creadora del pueblo, la visión crítica y descolonizadora del conocimiento, la construcción de una nueva sociedad y la consideración de una *Democracia Radical* cuya configuración implica contar con el legado de los pueblos originarios y valores fundantes de la nación colombiana, particularmente.

El Socialismo Raizal como propuesta educativa en Colombia no solo correspondería a la dimensión social, vivencial y múltiple del país, también se comprometería con la reivindicación de la cultura, la identidad nacional, los conocimientos ancestrales y el saber popular. Por tanto, es necesario que espacios académicos como la Universidad y la Escuela, amplíen su mirada hacia contextos comunitarios, pues sus problemas y cuestionamientos se incorporan en la problemática de la Educación colombiana.

JUSTIFICACIÓN.

La educación en Colombia como en América Latina, ha sido a lo largo de la historia, el reflejo de intereses sociales, políticos y económicos determinados, generalmente ajenos a las necesidades de los pueblos de la nación. El sistema educativo actual, en este sentido, no es una excepción, pues las lógicas del capitalismo moderno y los procesos de globalización han intervenido en nuestra manera de concebir la educación, las relaciones pedagógicas, el conocimiento, la tarea del maestro y el vínculo con la sociedad de la que hacemos parte.

Sin embargo, numerosos movimientos sociales, corrientes de pensamiento y propuestas pedagógicas, han reconocido que prevalece una esperanza de transformación en los pueblos de base y en la cultura propia. En esta oportunidad, el Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda toma los aportes de José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel para dar cuenta de la posibilidad de un nuevo orden social forjado desde la Universidad, la Escuela y demás escenarios donde la educación tenga lugar.

La obra de José Carlos Mariátegui pone en evidencia el interés especialmente económico que subyace en las políticas demoliberales impuestas por Europa y Estados Unidos donde la educación existe en función de la meritocracia, la empresa privada y el privilegio de clase. En consecuencia, se ignora la existencia de los pueblos originarios, sus tradiciones y saberes ancestrales, fundamentales para la construcción y consolidación de una nueva sociedad. Pero su ideario también está pensado en términos de esperanza, en la capacidad del pueblo para liberarse mediante la resistencia y el regreso a las raíces.

Con Enrique Dussel se pone en relación el problema de la economía con elementos como la cultura y lo que él mismo denominó *pedagógica latinoamericana*. Su trabajo sobre la Filosofía de la Liberación, en diálogo con la obra de Orlando Fals Borda hace visible el eurocentrismo como una expresión culturalista de las tendencias expansivas del capitalismo. Hecho que niega la capacidad creadora de los pueblos aun externos a la totalidad del sistema imperante, en cuyas manos permanece la esperanza de un mundo mejor para todos y todas.

La relevancia de dichos análisis radica en la singularidad de su perspectiva teórica y metodológica que pone en convergencia la complejidad de las necesidades y aspiraciones del pueblo latinoamericano, la sabiduría popular, los conocimientos ancestrales, la historia de las comunidades y los movimientos sociales desde una perspectiva solidaria, internacionalista y radicalmente, anti-capitalista. En esta línea, la propuesta del maestro Orlando Fals Borda sobre un Socialismo Raizal representa una contribución al reconocimiento de la potencialidad creadora del pueblo, la visión crítica y descolonizadora del conocimiento y la creación de una nueva sociedad sobre las bases fundantes de los pueblos originarios. Con su trabajo, Fals Borda reivindica no solo la participación de la ideología y la cultura, también reafirma el papel de la educación en Colombia.

En términos metodológicos, este trabajo reconoce la teoría y el pensamiento crítico latinoamericano como aspecto indispensable en la consideración de la educación colombiana. Aquí, se resignifica la importancia del legado literario en los esfuerzos por recuperar la memoria desde la perspectiva popular, comprender e interpretar el estado de la sociedad actual y pensar en nuevas propuestas que transformen la realidad desde la labor los maestros y las maestras.

En cuanto al plano de lo político, este trabajo brinda una nueva manera de concebir la formación y el ejercicio de los licenciados y las licenciadas de la Universidad Pedagógica Nacional, mediante una apuesta por el fortalecimiento de los espacios alternativos de reflexión crítica y constructiva de la acción pedagógica, necesaria para el establecimiento de relaciones contextualizadas con la realidad colombiana, bien sea en la escuela popular, grupo o comunidad propiamente dicha. De esta manera, las relaciones entre la educación, la cultura y la sociedad podrán trascender la estricta identificación de problemáticas, para ahora generar un encuentro real entre la teoría académica y la práctica humana.

El aporte esencial de este trabajo para los licenciados y licenciadas de la Universidad Pedagógica Nacional y el eje de investigación *Educación, Cultura y Sociedad*, propio de la Licenciatura en Psicología Y Pedagogía, se encuentra en su contribución al desarrollo de la identidad profesional del educador como trabajador intelectual de la cultura según las disposiciones de su contexto.

El análisis bibliográfico desarrollado durante la elaboración de este trabajo, encuentra su sentido al contribuir en la consolidación de un espíritu crítico y reflexivo, la libertad de pensamiento, la autonomía personal y el pluralismo frente a las ideologías, con miras a la construcción de una propuesta educativa pertinente con las necesidades del pueblo colombiano - Misión, principios y objetivos de la Universidad Pedagógica Nacional. Los asuntos que nos comprometen como maestros y maestras en formación, resultan apremiantes en un país como el nuestro. Por tanto, comprenderlos y saber cómo afrontarlos justifica el esfuerzo aquí plasmado.

OBJETIVOS.

Objetivo General.

Elaborar un análisis bibliográfico sobre el Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda en afinidad con las obras de José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel para la construcción de una propuesta educativa en Colombia.

Objetivos Específicos.

- Considerar la importancia de la cultura originaria y los valores fundantes en la construcción de una propuesta educativa orientada hacia la independencia intelectual y la transformación de la realidad colombiana.
- Enunciar los aportes de la tradición marxista de José Carlos Mariátegui y el pensamiento filosófico de Enrique Dussel para el fortalecimiento del Socialismo Raizal como propuesta educativa en Colombia.
- Construir un marco teórico pertinente para la generación de instrumentos, programas o metodologías que hagan posible la construcción de una educación propia y humanista desde los diferentes escenarios educativos de nuestro país.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿Cómo construir una propuesta educativa en Colombia desde el Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda con aportes de José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel?

El predominio de un carácter lógico-racional eurocentrista en la educación colombiana, ha significado la negación de culturas cuya sabiduría y conocimientos no son avalados por el mundo de la academia moderna. Esto sucede por la imposición de principios, modelos y concepciones foráneas sobre el sistema educativo de nuestra nación con el fin de establecer relaciones de dependencia intelectual que conllevan el olvido de la historia, la pérdida de la identidad colombiana y el desconocimiento de la cultura popular.

Al controlar la base cognitiva de las personas, las ideologías dominantes ponen en marcha nuevas formas de sujeción mediante el consumo y la acumulación, obstáculos para la resistencia y la reivindicación de los pueblos originarios sobre los que permanece la esperanza de una nueva sociedad. En términos más puntuales, las transformaciones ejercidas en la educación durante las últimas décadas corresponden a una nueva lógica, propia de la empresa privada en compañía de la instauración de un nuevo lenguaje que reduce la acción pedagógica en razón de la privatización, la competencia, la medición de resultados, el rendimiento de cuentas, la competitividad, la eficiencia, la eficacia, los estándares, la acreditación, la calidad, entre otros (VEGA, 2012).

De este análisis, nace la pregunta por esas otras formas de conocer, pensar, sentir y vivir la realidad a partir de unos saberes constituidos por procesos prácticos y auténticos que explican el sentido del mundo al interior de cosmogonías propias y cuya aplicabilidad es indudable en la vida de sus poseedores. Como respuesta, en años recientes, Orlando Fals construye la idea de un Socialismo Raizal para Colombia en consideración de elementos como la *Teoría de los Pueblos Originarios y Valores Fundantes*. Se trata de la construcción de una perspectiva de conocimiento con base en la emancipación y realización de los pueblos, idea que sin lugar a dudas advierte su interés en los procesos educativos colombianos.

En este sentido, el problema se encuentra en cómo construir una propuesta educativa en Colombia desde el Socialismo Raizal como fundamento teórico. Es entonces, cuando aparecen las obras de José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel en un análisis que busca cuestionar las distintas vertientes del pragmatismo y el reduccionismo idealista-neopositivista mediante la superación de los esquemas constitutivos del sistema educativo imperante. A partir de estas consideraciones, se hace preciso elaborar un proyecto emancipador desde las raíces plurales de la identidad de los pueblos originarios de Colombia que contrarreste las presunciones del colonialismo intelectual y las epistemologías eurocentristas, omnicomprendivas y científicistas perpetuadoras de la actual lógica de producción y la racionalidad instrumental.

Sí para el pensamiento crítico latinoamericano, la transformación de la realidad puede darse mediante el ejercicio de la educación y la pedagogía, el Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda en términos de una Educación Humanista, plantea una propuesta educativa, en cuanto que pretende un programa de reivindicación que sirva de fundamento a la movilización. Es decir, a la lucha política contra la opresión, la desigualdad y sobre todo contra la colonización del pensamiento.

De esta manera, la pregunta por la exclusión, la segregación, la marginación, la desigualdad y la represión social se refleja en formas precisas de educación mediante una acción pedagógica encaminada no solo a la transformación de las relaciones sociales educativas sino a la consolidación de movimientos de transformación de la realidad colombiana.

CAPÍTULO I.

LA OBRA DE ORLANDO FALS BORDA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN COLOMBIA.

1. ORLANDO FALS BORDA Y EL SOCIALISMO RAIZAL.

El sociólogo y educador Orlando Fals Borda (1925-2008) hace parte de la generación de colombianos que durante la segunda mitad del siglo XX trabajó por integrar el conocimiento y la acción política en el contexto de la Reforma Agraria en nuestro país. Particularmente, su obra se vincula al campo de la sociología, la historia, la cultura, la política, la educación y el socialismo. Son reconocidos sus trabajos sobre la Costa Atlántica Colombiana, el campesinado de los Andes, las comunidades indígenas del Amazonas, Cauca y Magdalena, entre muchas otras regiones y provincias colombianas. La compilación de sus múltiples experiencias vivenciales y metodológicas no solo dio cuenta de los cambios que se operaban en la sociedad rural, campesina, indígena y negra sino de la incapacidad de respuesta de la élite dirigente en cuanto al problema de la tierra suscitado por las reformas agrarias del siglo XX. Además, hizo un amplio estudio sobre la historia de Colombia en consideración de aspectos como el conflicto, la violencia, el colonialismo y la cuestión agraria.

Sin embargo, el trabajo del sociólogo no solo es valioso por evidenciar las condiciones de desigualdad, coloniaje y violencia desde una mirada sumamente ética y comprometida con la realidad de los pueblos. La apuesta fundamental de la vida y obra de Fals Borda se configura en sus esfuerzos por reivindicar las formas de vida originarias de nuestro país, la ciencia propia, el saber popular, los sistemas socio-económicos autóctonos, las culturas aborígenes, la educación popular y lo que él mismo llamó *Kaziyadu*, un *despertar territorial en Colombia*. Su análisis parte de una perspectiva teórica y metodológica interesada en la conjugación de las necesidades y aspiraciones populares, la sabiduría y los conocimientos ancestrales con la acción política de las comunidades y movimientos sociales alternativos en un ambiente de actitud solidaria y radicalmente anticapitalista (FALS, Socialismo Raizal Y El Ordenamiento Territorial., 2013).

Orlando Fals Borda, es reconocido como defensor de la *rebelión justa*, crítico de los sistemas oligárquicos y las repúblicas señoriales, investigador de la cultura popular y militante socialista contra las formas de dominación burguesa ejercidas sobre los pueblos de América Latina. Asimismo, de la mano de pensadores como Camilo Torres Restrepo y Eduardo Umaña Luna, en la década de 1970 Fals Borda logra articular la *Investigación-Acción-Participativa (IAP)*, una nueva metodología de investigación social y corriente de pensamiento crítico latinoamericano hasta hoy adoptada por diferentes movimientos sociales, populares y alternativos de América Latina.

La IAP nace con la necesidad de reconocer por una parte, las fuentes del saber no consideradas por la academia pero importantes en la constitución de la ciencia universal y por otra, su pertinencia con la praxis política en la generación de ideologías alternativas encaminadas al cambio social. La IAP integra un método de investigación, una forma de acercarse a diferentes poblaciones y una acción política, mediante la cual es posible dar explicaciones teórico-prácticas de la sociedad, mientras se busca su transformación (FALS, 1987).

La amplísima elaboración de Orlando Fals Borda sobre la IAP permitió el surgimiento de otros temas de análisis y reflexión. Entre ellos se encuentra el interés por la reconstitución de la Gran Colombia Bolivariana, el Ordenamiento Territorial y finalmente, el tema que los reúne y que aquí ocupa lugar: el Socialismo Raizal.

1.1 Surgimiento y desarrollo del Socialismo Raizal.

Para Orlando Fals Borda, además de constituir el horizonte fundamental de la IAP, el Socialismo Raizal se presenta como un nuevo orden social caracterizado por la adopción de una ideología alternativa al capitalismo, necesaria para modificar las estructuras adversas e incongruentes con el contexto ecológico y social de los países latinoamericanos. Su aporte esencial radica en la comprensión de un nuevo socialismo que reconoce la potencialidad creadora de los pueblos, la visión crítica y descolonizadora del conocimiento y la construcción de una nueva sociedad sobre las bases de los pueblos originarios y valores fundantes (FALS, 2003). De la misma manera, el Socialismo Raizal expresa la recuperación de la *Democracia Radical*, la unidad de la

izquierda anticapitalista, la integración de las naciones de América Latina y la constitución de un pensamiento crítico en términos de solidaridad y cooperación. Los esfuerzos de Fals Borda por generar una concepción crítica y transformadora sobre la sociedad, la ciencia y el conocimiento, sin duda alguna, reafirman la importancia de la ideología, la cultura y la educación.

El Socialismo Raizal como orden nuevo representa la superación de los órdenes sociales que lo preceden: el *aylico* o precolombino, la oligarquía de castas impuesta desde 1492, el sistema *señorial-burgués* -que reúne el régimen anterior con los intereses burgueses de la subversión liberal- vigente hasta 1925 y el *orden social burgués* surgido con el Frente Nacional en 1957. En este sentido, Orlando Fals Borda toma como referencia la experiencia histórica colombiana dada con el movimiento comunero-indígena de 1781, el golpe de Estado dirigido por el General Jose María Melo contra la oligarquía general conservadora en 1854, el surgimiento del partido socialista en los años veinte, entre otras (FALS, 1967).

Para el sociólogo colombiano, personajes como Manuel Quitín Lame, María Cano, Tomás Uribe Márquez o Luis Tejada y eventos como la Revolución Bolchevique del Líbano, la recuperación de las tierras de los campesinos Anuc, la construcción de los resguardos indígenas del Cauca y Nariño, la conformación de las comunidades de paz y demás manifestaciones de la lucha popular, cuentan *desde abajo* la historia de nuestro país y configuran el origen mismo del Socialismo Raizal (FALS, 2003), pues corresponden a una serie de experiencias acumulativas que inspiran a los pueblos a culminar las revoluciones hasta ahora inconclusas no solo en Colombia sino en América Latina. A propósito, Fals Borda, enuncia la educación como factor indispensable en la propagación y generación de ideas que aboguen por el alcance de tales objetivos.

Igualmente, el pensador colombiano se remite a elaboraciones teóricas internacionales que consideró valiosas para fortalecer el desarrollo de su planteamiento. Por tanto, además de la fuerte influencia de Antonio Gramsci sobre la obra de Orlando Fals Borda y su reconocimiento como *intelectual orgánico*, es posible distinguir las contribuciones del pensamiento marxista latinoamericano sobre la idea del Socialismo Raizal. En esta oportunidad se destacarán los aportes que ofrecen la tradición marxista de José Carlos Mariátegui y el diálogo con la obra de Enrique Dussel.

En un primer momento, Fals Borda se encuentra con la tradición marxista del pensador peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) en cuanto a la necesidad de construir un nuevo socialismo fundamentado en las características sociales y culturales propias de América Latina. Esto implica resolver el problema de la tierra en consideración de los pueblos originarios y articular la educación con las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de la realidad latinoamericana. Se trata de una nueva organización social que en su tiempo Mariátegui denominó *Socialismo Indoamericano*.

En esta misma línea, la obra de Enrique Dussel (1934) sobre la *Filosofía de la Liberación*, se pone en diálogo con el Socialismo Raizal en clave de su fortalecimiento, no solo como nuevo orden social sino como propuesta educativa. Pues, la Filosofía de la Liberación provee un marco categorial que analiza el modelo eurocentrista, cientificista y colonizador del pensamiento latinoamericano, fenómenos que Fals Borda confronta radicalmente. Asimismo, Dussel sugiere un proyecto de carácter pedagógico que reconoce el valor de las culturas originarias en el proceso de liberación de los pueblos mediante el ejercicio revolucionario de la educación.

1.2 Principios y elementos del Socialismo Raizal.

Fals Borda planteó la posibilidad de un nuevo orden social basado en la realidad colombiana, no obstante su obra se extiende en todo el contexto de América Latina ya que el enfoque de su pensamiento pone en cuestión las diversas manifestaciones del pragmatismo, el reduccionismo idealista y el neopositivismo, pertenecientes al capitalismo moderno. También resignifica las raíces de la identidad latinoamericana en contra del *colonialismo intelectual* eurocentrista y cientificista que promueve la racionalidad instrumental y la actual lógica de producción. De allí, emergen los tres principios básicos del Socialismo Raizal (FALS, 2003, pp. 325-328):

1. La *endogénesis* entendida como el aprovechamiento de las posibilidades ofrecidas desde el interior de la sociedad latinoamericana, mientras se descarta la intervención de las ideologías euro-americanas capitalistas.

2. El *contexto* geográfico, cultural e histórico de América Latina como marco referencial de la investigación –y de la acción educativa- con el fin de superar el eurocentrismo y valorar los elementos autóctonos de nuestro continente.
3. El *trópico* que involucra la consideración de las montañas, los páramos andinos, las áreas costeras y los mares, lugares donde perduran los pueblos originarios y los valores esenciales que prometen abrir paso a una sociedad distinta y opuesta al capitalismo actual.

Uno de los principales elementos del Socialismo Raizal, nace con la preocupación de Orlando Fals Borda por un nuevo Ordenamiento Territorial que ponga fin a la organización político-administrativa impuesta en nuestro país sin haber tenido en cuenta las realidades geográficas, sociales y culturales de la población colombiana. Gracias a sus investigaciones, el sociólogo encuentra que la división territorial por departamentos pasa por alto la identidad de los pueblos, además de originar conflictos entre municipios, regiones y comunidades indígenas, campesinas, negras, entre otras.

Por estas razones, Fals Borda crea una propuesta de reorganización nacional coherente con la identidad propiamente colombiana, venezolana, ecuatoriana y en general, latinoamericana. Esta idea suscita la dinamización de las formas administrativas gubernamentales, la participación de los pueblos en los asuntos nacionales y la lucha contra la corrupción política, el abuso del poder y la tendencia centralista del Estado (FALS, 2013).

El Ordenamiento Territorial propuesto en la obra del Fals Borda anuncia la conformación de la Gran Colombia Bolivariana, un proyecto de articulación entre los pueblos y las naciones de Latinoamérica a partir de una mirada suprarregional y supranacional que integra las raíces ancestrales y las nuevas ideas de progreso y libertad (FALS, 2013). La idea bolivariana de la Gran Colombia constituye la recuperación de la reserva cultural y humana que contribuye a la superación de la modernidad capitalista, esto es la *transmodernidad* en términos de Enrique Dussel. Al mismo tiempo, la unificación de los pueblos del trópico y subtrópico se traduce en la descentralización del conocimiento y del Estado, el fortalecimiento de la autonomía y el renacer

de una *democracia directa y pluralista* que valore la participación de todos y todas en la tarea de construir una nueva realidad cultural, económica y social.

Otro elemento importante del Socialismo Raizal se refiere a los movimientos sociales en Colombia y en América Latina. Fals Borda destaca la organización horizontal de estos movimientos y su compromiso con la causa popular, los considera necesarios en cuanto pueden trascender las realidades locales y trabajar por la solución de los problemas estructurales de las naciones latinoamericanas. Este hecho implica una reflexión más amplia sobre temas como la desigualdad, el problema de la tierra, la violencia, la corrupción política, entre otros. Es así como los movimientos sociales constituyen un elemento sumamente importante en el proceso de construir el Socialismo Raizal y la democracia participativa e incluyente, ya que pueden dirigir las fuerzas políticas nacionales en oposición a los efectos nocivos de la globalización. Caso contrario sería el de los actuales partidos políticos jerárquicos, dogmáticos y dóciles ante las demandas del sistema imperante (FALS, 2013). En esta línea, pensar en una nueva propuesta educativa para Colombia significa articular los sistemas pedagógicos con el contexto social, cultural y económico de nuestro país en términos de un nuevo movimiento social.

El Socialismo Raizal reafirma la capacidad de construir una sociedad viable y excepcional a partir de una estructura de valores y consideraciones ideológicas originarias de los pueblos de América Latina. Por esta razón, se trata de una organización social propia y diferente al socialismo utópico o científico pregonado por escuelas extranjeras como el stalinismo o el maoísmo, pues en vínculo con el ordenamiento territorial, esta propuesta subraya las relaciones sociales primarias implícitas en las raíces de los pueblos latinoamericanos para la disposición de un nuevo mapa político y social en Colombia centrado en las realidades locales.

Por otra parte, Orlando Fals Borda al igual que Mariátegui, reconoce los aportes de Europa en la definición conceptual del socialismo, pero invita a superar dicha noción con las contribuciones del contexto cultural e histórico latinoamericano. En ese sentido, considerar los orígenes y fuentes históricas propias es recuperar la estructura valorativa precapitalista y ecológica de nuestros pueblos de base. De esta manera no solo es posible superar la idea europea sobre el socialismo sino plantear la materialización de uno propio.

Los pueblos originarios de Colombia y América Latina determinan en gran medida la cultura y la personalidad que nos identifican, aún más que cualquier intento de colonización intelectual, científica o económica. En consecuencia, la consideración de los valores sociales propios y sus progresos, ayuda a vincular los elementos constitutivos de un socialismo autóctono que responda a las crisis del capitalismo actual. Es un socialismo raizal y ecológico porque corresponde al *ethos* popular, toma en cuenta las raíces histórico-culturales y el ambiente natural, se identifica con las personas del común y se define como ideología alternativa que transforma las ideas en verdaderos movimientos políticos (FALS, 2013).

En la construcción etimológica del Socialismo Raizal, Fals Borda hace alusión a la idea del *socialismo para el siglo XXI* de François Houtart donde sostiene que la finalidad de esta nueva ideología es superar el capitalismo mediante su deslegitimación, enmendar la relación del pueblo con la naturaleza, priorizar el valor de uso sobre el valor de cambio, reconstruir la democracia para hacerla participativa y directa, reconocer y estimular la diversidad de culturas y adelantos de la ciencia y finalmente, enfatizar la centralidad de la ética (HOUTART, 2007).

Además, con los aportes de Boaventura de Sousa Santos, el sociólogo colombiano destaca la importancia de las raíces en el surgimiento de nuevas identidades regionales y nacionales conforme a los territorios y a las formas de vida, sociabilidad, proximidad e interactividad de los pueblos (SANTOS, 2002).

Lo *radical* –del latín *radix*, raíz- en el sentido de la democracia, significa estar basado en criterios precisos respecto al reconocimiento de las raíces de la cultura y personalidad propias. A pesar de ser esta una tesis clásica de los revolucionarios de 1789, en Latinoamérica ha nacido una escuela socialista crítica y humanista que indaga las raíces propias de cada cultura y nación para reconstruir las sociedades en crisis. Como es el caso de las corrientes populares de Chile, Argentina, Uruguay, Bolivia, Brasil, Perú, Ecuador y Venezuela, claramente se suman México, Guatemala y Cuba.

1.3 La teoría de los pueblos originarios y valores fundantes.

El Socialismo Raizal, además de obedecer a un compromiso directo con la organización política, produce la confluencia de una teoría y metodología académica con el movimiento práctico de las comunidades y pueblos originarios de Colombia. El resultado de dicha integración es la *teoría de los pueblos originarios y valores fundantes*.

En esta teoría, Orlando Fals Borda presta especial atención a los pueblos originarios que desde su momento hasta la actualidad, viven y defienden valores sociales primordiales, además de reconocerse como creadores de nuestra historia e identidad nacional. Entre estos pueblos se destacan cuatro: los indígenas primarios, los negros de los palenques, los campesinos-artesanos anti-señoriales y los colonos pioneros internos; cuyos valores fundantes de solidaridad, libertad, dignidad y autonomía respectivamente, son indispensables para reconstruir la sociedad colombiana (FALS, 2013).

Los cuatro pueblos mencionados constituyen vertientes populares antiguas, precapitalistas y periféricas con sistemas originales de sentimiento, conocimiento y reproducción material (FALS, 2013). Su estructura de valores se generó mediante relaciones sociales solidarias y cooperativas donde el trabajo y la acción dieron lugar a los elementos de nuestra personalidad y cultura. El conocimiento de las formas de organización social, gobierno y control implementadas por los pueblos originarios, funciona como base epistemológica para fortalecer instituciones contemporáneas como la escuela y la universidad, intimidadas por la globalización y el conflicto interno.

En Colombia y América Latina, no hay autenticidad para reaccionar ante nuestros propios contextos, dice Fals Borda, por lo tanto se hace necesario plantear nuevas alternativas con base en los valores sociales del *ethos* popular y comunal del país. Ahora bien, transformar la realidad en que vivimos mediante el ejercicio de la educación implica examinar de manera consciente las circunstancias reales que nos atañen, reflexionar sobre nuestra diversidad original y valorar la existencia de un pasado armónico que se enlaza con las metas de transformación trazadas en el pensamiento de numerosos maestros y maestras de nuestras latitudes.

Los pueblos originarios son significativos para la identidad nacional, pues disponen de las dos terceras partes del territorio colombiano y se mantienen a pesar de los genocidios y masacres de los últimos cinco siglos. Además, influyen en la vida urbana a consecuencia de fenómenos como la miscegenación y el desplazamiento. A continuación se presentan las características que Orlando Fals Borda destaca de los cuatro pueblos señalados y sus valores fundantes (FALS, 2013, pp. 45-48).

- *Los indígenas primarios- Solidaridad.*

Las comunidades indígenas en Colombia hacen parte de una *secuencia formativa* que inicia con los aztecas y mayas, pasa por los caribes, muiscas, incas, mapuches y guaraníes. Su cosmogonía involucra un gran sentido de *solidaridad* que les ha permitido resistir ante la injerencia de la civilización occidental en el país aun cuando se desplazan hacia las ciudades. La organización de acciones populares al interior de los grupos indígenas ha hecho frente a la violencia, los abusos del régimen y la amenaza de grupos armados. Además, Fals Borda destaca de este pueblo los valores de *reciprocidad y no acumulación*.

Al respecto, Enrique Dussel reconoce el cosmos del pueblo indígena como un ejemplo de resistencia ante el mundo económico capitalista, ya que no se reconoce ningún afán por explotar la tierra ni por ceder a las demandas de la sociedad occidental. Su preocupación se encuentra en realizar una mejor distribución de los recursos y en procurar el bienestar de los miembros de su comunidad. De ahí, la necesidad de apreciar los conocimientos, costumbres y cultura indígena (DUSSEL E., 2011).

En esta misma línea, vale la pena remitirse a José Carlos Mariátegui cuya obra se basó en el problema del indio y la cuestión agraria en el Perú de su tiempo. Para este pensador, las comunidades indígenas representan el patrimonio del trabajo comunitario en un ambiente de cooperación y solidaridad, propio de un socialismo indígena que se ha mantenido a pesar de la mentalidad norteamericana y europea impuesta en otros sectores de la sociedad latinoamericana (MARIÁTEGUI J. C., 2007).

- *Los negros libres- Libertad.*

El legado de los afrodescendientes cimarrones y su asentamiento en los palenques colombianos durante los primeros años del siglo XVI, se reúne en los valores de *libertad* y resistencia. La preservación de su cultura y religión africana ha impedido la intervención extranjera en la manera de organizar sus sociedades y su relación con la tierra.

En este sentido, Fals Borda resalta la organización jerárquica de las comunidades negras, donde los dirigentes son elegidos por sus capacidades y empatía con sus cabildos. Además, la lucha permanente y los ideales libertarios de este pueblo lograron por primera vez un reconocimiento especial en la Constitución nacional de 1991. Este hecho es muestra de su impecable organización política que sirve de guía en la reconstrucción de la sociedad colombiana.

Por otra parte, la idea de defender la raza y cultura negra se ha extendido no solo en los palenques sino en gran parte de la geografía del país para constituirse en cabildos y tierras colectivas independientes de las autoridades nacionales, pues se contentan con su *libertad selvática* y no precisan de la civilización tal como es entendida en occidente.

- *Los campesinos-artesanos antiseñoriales- Dignidad.*

Los campesinos hispánicos llegaron a nuestro país a finales del siglo XVII junto con artesanos de la tradición anti-señorial pertenecientes a los *fueros populares* y *laudos arbitrales* sumamente respetados por la monarquía española. Estos grupos fundaron los pueblos que a su vez establecieron comunas, cabildos, municipios y provincias, caracterizados por una fuerte actitud de resistencia y rebeldía.

El valor fundante de los pueblos campesinos es el de *dignidad* política y personal, pues aunque sus formas de organización social fueron consideradas sediciosas, fueron pioneros en la protesta contra los malos gobiernos. Se destaca la acción de los Comuneros en el Socorro durante 1781 y su influencia en otras movilizaciones a lo largo y ancho del territorio colombiano. La acción conjunta de los campesinos-artesanos anti-señoriales se ejercía en la administración de playones,

pastos comunes, cofradías y cabildos abiertos donde destituían o ignoraban autoridades corruptas e ineficaces.

Mediante una rudimentaria democracia participativa, se elegían líderes naturales que representan la dignidad del pueblo campesino desde el periodo de La Colonia y la Primera República hasta su conformación en sociedades democráticas socialistas que alcanzaron el poder en 1984 con la revuelta de José María Melo.

- *Los colonos pioneros internos- Autonomía.*

Fals Borda destaca la labor de los pioneros y patriarcas que colonizaron los piedemontes andinos desde Antioquia, Boyacá, Cundinamarca y Santander, pues con un gran sentido de lo público lograron reconstruir las formas de vida pacífica y de autodefensa de los pueblos anteriores. Su organización les permitió aislarse de los ejércitos bipartidistas en las guerras civiles, hecho que los hizo libres de los gobiernos centralistas.

El valor fundante de este pueblo originario por su capacidad creadora es el de *autonomía* y autogobierno participativo donde se levantó *la mejor posicionada clase media rural de América Latina*. La subsistencia de actitudes solidarias entre los miembros de la población en todo tipo de situaciones evidenciaba su interés por el bienestar colectivo.

A pesar de haberse extendido el proceso de colonización a consecuencia de la corrupción y centralización de los gobiernos durante el siglo XX, la resistencia de los colonos pioneros se hace presente hasta nuestros días. Fals Borda menciona la Primera Ley del Llano de 1952 como un ejemplo de *legislación autógena, realista y práctica que vale la pena retomar*.

Una de las características más importantes de este pueblo es la organización de su economía llevada a cabo por el trabajo colectivo y la buena distribución de tierras sin la intervención de ningún gobierno externo. De aquí nace también el planteamiento de Fals Borda sobre el ordenamiento territorial.

Para el maestro Orlando Fals Borda, el *ethos* popular colombiano se constituye con estos cuatro pueblos originarios. Se trata de lo que Vasconcelos llamó *raza cósmica*, origen de nuevas ciencias, técnicas y culturas que dan lugar a una nueva sociedad donde los valores de solidaridad, libertad, dignidad y autonomía, unidos por el Socialismo Raizal como *pegante ideológico*, no solo son la mejor respuesta a la crisis del capitalismo, la globalización y el monopolio del poder, sino una nueva forma de concebir la educación y las relaciones pedagógicas en nuestro país.

2. LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: DE LA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA HACIA EL SOCIALISMO RAIZAL.

Orlando Fals Borda elabora un análisis sociológico sobre la historia de la educación colombiana, útil para comprender e interpretar el origen y desarrollo de los sistemas educativos desde el periodo de la conquista hasta la actualidad. Durante el recorrido histórico que nos propone su obra, es posible identificar elementos sociales, políticos y económicos que persisten a lo largo del tiempo y que no solo han obstaculizado la transformación de la realidad por medio de la acción educativa, sino que han negado la identidad nacional y la cultura popular con la imposición de modelos europeos y norteamericanos destinados a satisfacer los intereses económicos de una muy selecta población del país. No obstante, el trabajo de Fals Borda en este sentido, reconoce también los esfuerzos que se han levantado por concebir la educación como medio de liberación nacional y reivindicación de los pueblos originarios y valores fundantes. Desde entonces, inicia una reflexión sobre la posibilidad de una propuesta educativa en el marco del Socialismo Raizal para Colombia.

En un principio, Orlando Fals Borda identifica dos conceptualizaciones opuestas sobre la educación lo largo de su historia colombiana. La primera es una definición *técnica* centralizada en la institucionalidad como instrumento de preservación y transmisión del conocimiento especializado dentro de una sociedad, pero debido a su enfoque técnico, dicho conocimiento solo es manejado por unos y no por el pueblo en general. Este tipo de educación, pone la figura del *profesor* y del *alumno* en niveles sociales distintos, referidos a un orden burocrático preestablecido. De esta manera, el sistema educativo actual es la expresión de numerosos elementos que dependen de los valores y las normas dominantes (FALS, 1962).

Por otra parte, aparece la definición *humanista* de la educación cuyo desarrollo teórico será fundamento del Socialismo Raizal como propuesta educativa en Colombia. Esta definición comprende la educación en términos de una experiencia vital que considera los procesos de asimilación mental y proyección del pensamiento. Mediante esta experiencia, las personas son capaces de construir una filosofía propia y la iniciativa de un movimiento social (FALS, 1980).

Ambas nociones, permanecen en constante pugna durante la historia de la educación colombiana y nos ayudan a comprender cómo el sistema educativo hace parte del proceso de formación de la sociedad en que vivimos. Fals Borda, elabora un análisis sobre las cuatro *corrientes formativas de la política educativa* que han determinado hechos históricos trascendentales, además de mantenerse vigentes en diferentes escenarios, con mayor o menor intensidad.

Estas corrientes, también denominadas *tradiciones*, constituyen la historia de la educación en Colombia. Por esta razón, es necesario analizarlas si el objetivo es interpretar profundamente nuestra realidad y desde el ejercicio educativo, trabajar para su transformación..

2. 1 La corriente sacra.

Los marcados elementos religiosos de esta tradición vienen con la instauración de dos tipos de escuelas dirigidas por la iglesia española: la *doctrinera* y la *monástica* (FALS, 1980). Durante el periodo de colonización, estos modelos procuraron el precepto del dogma eclesiástico y la imposición del idioma español, respectivamente. Sin embargo, en ambas, el predominio de la enseñanza teológica estuvo encaminada fundamentalmente a legitimar la estructura de castas existente en la sociedad española.

En otras palabras, la educación sirvió como mecanismo de dominación ideológica según la cual, las castas se definían con base en razas superiores e inferiores, hecho que justificaba la situación política de la época y la discriminación social. Así, se defendía la dominación señorial, capitalista y mercantilista de un monopolio eclesiástico sobre la cultura de los pueblos originarios.

La vigencia de la corriente sacra es palpable en nuestros días, dice Fals Borda, pues el pueblo como razón y causa de la educación, no ha tomado lugar en el diseño e implementación del actual orden educacional. Su participación, ha sido desplazada por la empresa privada y otras entidades financieras que han intervenido a su conveniencia. De esta manera, la educación todavía sirve a unas minorías privilegiadas por el capital, pues en su carácter elitista, el sistema educativo funciona como un negocio y no como el derecho que verdaderamente debe ser.

2.2 La corriente cientifista o transición secular-técnica.

La conformación de la oligarquía nacional durante el siglo XVIII, representó un intento de separación entre el grupo criollo dominante y la autoridad española. Sin embargo, los vínculos de dependencia intelectual, económica y política, se trasladaron a otras locaciones europeas como Inglaterra y Francia mediante el uso de la ciencia y la tecnología.

En 1744 se efectuó el hecho más importante devenido de esta corriente, pues un nuevo plan de estudios propuesto por Francisco Antonio Moreno y Escandón tomó parte de una educación que contrariaba el carácter teleológico, filosófico y legalista de la Universidad Tomística (universidad de la colonia). En esta renovación del sistema educativo se consideró la enseñanza de ciencias modernas como la física y la astronomía, ciencias que desafiaron los principios de la corriente sacra. A pesar de la abolición de este *Plan provisional de estudios* por el Consejo de Indias, prevalecieron dos de sus planteamientos: la libertad intelectual para elegir entre sistemas alternativos y la supremacía de la experimentación por encima de la simple especulación (FALS, 1962)

En este contexto, surgen figuras como Castillo y Rada, Lozano, Caldas, Nariño y Zea, pertenecientes al primer grupo de rebeldes intelectuales que orientarían la lucha por la Independencia y sentarían las bases de una nueva ética capitalista que diera razón a sus modos de dominación sobre la economía y la política. Este es el surgimiento de la burguesía nacional, plenamente conformada años más tarde.

En cuanto a la instrucción de las clases pobres y menos privilegiadas, en 1787 el arzobispo-
virrey Antonio Caballero y Góngora propuso otro *Plan de estudios generales* en que se invitaba a
los hijos de artesanos, labradores y demás sectores periféricos, a desempeñarse en las artes
industriales. Aquí aparecía el lugar del profesor quien se formaba por medio de métodos analíticos
en vez de silogísticos; y la enseñanza ya no se impartía con severidad y castigo sino con
moderación y afabilidad. Como era de esperarse, la propuesta del arzobispo nunca fue avalada
para llegar a las clases populares (FALS, 1962).

El énfasis en las ciencias *exactas* y la ingeniería dentro del sistema educativo universitario,
estuvo articulado a la necesidad de ingresar al mundo capitalista moderno, cuyo centro se
encontraba en Europa. Posteriormente, a mediados del siglo XIX, la Comisión Corográfica de la
Nueva Granada reconoció la importancia de relacionar la formación científica con las condiciones
geográficas del país, en razón de una ideología liberal naciente (FALS, 1980). Bajo esta tendencia,
en 1867 se establece la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, organización que en sus
inicios formó una minoría imperiosa para la ocupación de cargos en el dominio imperialista
internacional de ese tiempo.

Aunque esta corriente abrió paso a la visión de libertad intelectual, política y social, en la
actualidad, el influjo de carreras dirigidas a consolidar el control de la burguesía comercial e
industrial que se formaba desde mitad del siglo XIX, permanece al servicio del Estado y la empresa
privada, con el fin de sostener las formas de explotación en el campo y la ciudad (FALS, 1980).
Hasta este momento, la cultura originaria y nuestros pueblos de base han sido negados, casi en su
totalidad por el sistema educativo, pues su reconocimiento en temas de educación y pedagogía no
correspondería al ideal económico capitalista dependiente, propio de las clases dominantes que se
conservan en nuestro país.

2.3 La corriente democratera o búsqueda de la educación democrática.

Al haberse percatado de los fracasos de la corriente cientifista, los liberales dirigieron sus
esfuerzos a la creación de instituciones que respondieran al reto del socialismo utópico -y tiempo
después al científico. No obstante, no hubo un cambio significativo en cuanto a las relaciones de

dependencia que se tenían, primero con Inglaterra y después con Estados Unidos. A partir de entonces, la reacción del liberalismo se materializó en las instituciones educativas del país de dos formas diferentes: una campaña para ofrecer estudios similares a todos los ciudadanos sin distinción de raza, hecho que anteriormente hubiera sido negado por las leyes coloniales; y un cometido por fomentar la tolerancia y la libertad de pensamiento en un intento por apartar las escuelas de la intervención ejercida por la Iglesia Católica. Estos serían los primeros avistamientos de la Educación Popular en Colombia (FALS, 1962).

Aunque la pretensión estaba en educar al pueblo, Fals Borda encuentra en su análisis, un interés únicamente verbal, pues los mismos pensadores liberales evitaron la dignificación popular del conocimiento adquirido en el propio contexto –conocimientos ancestrales y sabiduría popular. Sus vínculos con la oligarquía conservaron los elementos pasivos de la tradición sacra para contrarrestar cualquier asomo de insurgencia por parte de la población. Es por esta razón que Fals Borda no conviene en denominar *democrática* a esta corriente, sino *democratera*, al no haber correspondido plenamente con la necesidad educativa del país durante ese momento de la historia.

De todos modos, la búsqueda de la educación democrática inicia aquí, con la acción de figuras como Antonio Nariño, don Dámaso Zapata y Rufino José Cuervo, quienes de alguna manera, lograron descentralizar el acceso a la educación y establecer las primeras escuelas públicas, colegios de bachillerato, instituciones de enseñanza superior, bibliotecas y sociedades científicas destinadas a educar al pueblo bajo innovaciones pedagógicas y mejoradas concepciones educativas. Estos cambios hicieron parte de las reformas constitucionales de 1863 y representaron el surgimiento de la educación democrática en Colombia. Sin embargo, vicisitudes como la guerra civil entre liberales y conservadores, la campaña de la Iglesia Católica por mantener su *status quo* y la sublevación de los terratenientes por el impuesto adicional que les era cobrado para la manutención de la educación popular, agotaron progresivamente los logros alcanzados hasta abolir las leyes liberales de la constitución en 1878 (FALS, 1962).

Fals Borda argumenta que la incapacidad de las corrientes sacra, cientifista y democratera conlleva en la historia, la crisis actual de la educación en nuestro país. Al respecto dice:

Advertimos entonces la gigantesca falta de escuelas que oprime a todo el país, pero especialmente a la clase popular. En las que existen, hay falta de cupo hasta el punto que se rechaza hasta el 60 por ciento de los niños que aspiran al estudio. Una vez dentro de las escuelas, se aplica la ley del embudo para no ir dejando pasar sino a muy pocos y seleccionando a los alumnos, muchas veces según sus recursos económicos, en lo que no deberían hacerse partícipes los maestros (...) Esa falta de oportunidades educativas son consecuencia natural de las fallas que vienen en las corrientes sacra, cientifista y democratera que se han acumulado, así como del sistema de explotación económica y política que nos ha caracterizado y que de ellas se alimenta (FALS, 1980, p. 25).

Serán precisamente estos tres elementos los que determinen el estado actual de la educación en Colombia: el reducido número de escuelas, la falta de maestros y la carencia de oportunidades educativas. En consecuencia, el peso de la tradición, la estructura elitista de nuestra sociedad y la injerencia de intereses determinados ha provocado que el sistema educativo favorezca a los privilegiados mientras discrimina a los pueblos por su raza a posición social. En vista del problema presentado, surge a continuación una nueva corriente que sentaría las bases de la anhelada educación humanista, la educación del Socialismo Raizal.

2.4 La corriente autonomista o nacionalista.

La corriente autonomista o nacionalista se vincula a un proceso de dinamización popular en defensa de la identidad colombiana y la independencia nacional. Aunque no dejan de considerarse las contribuciones internacionales que puedan darse en la lucha contra el imperialismo, el horizonte se encuentra en develar las formas en que los pueblos han sido dominados y explotados mediante la instauración de un conocimiento científico incoherente con las necesidades propias del país.

Si bien, las anteriores tradiciones corresponden a determinadas clases sociales, la corriente autonomista y nacionalista nace en beneficio del pueblo como clase social emergente, dispuesta a resistir las pautas de dependencia. Esto con la reivindicación de la riqueza cultural y técnica de los pueblos y la búsqueda de las raíces en lo propio.

Es durante las décadas de 1920 y 1930 cuando comienzan a levantarse los primeros movimientos subversivos por parte de grupos obreros, indígenas, campesinos y estudiantes que dieron origen a los nuevos partidos comunistas y socialistas en nuestro país (FALS, 1980). Poco tiempo después, los esfuerzos fueron absorbidos por el liberalismo que frustró el movimiento social y reforzó la oligarquía con la implantación del Frente Nacional.

Sin embargo, con el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, renace el movimiento obrero y estudiantil en el país cuando el sector intelectual, profesoral y universitario se percató de la presencia de un interés por oficializar la dependencia que ya no es colonial -como en el caso de España e Inglaterra- sino neocolonial, a través de silenciosos y sutiles mecanismos de control tecnológico y financiero. A la reacción estudiantil, se une la iniciativa campesina e indígena por una *reforma agraria integral* que les devolvería su derecho sobre el trabajo en la tierra (FALS, 1980).

Durante este despertar, la figura del maestro cobra un nuevo sentido, pues el movimiento normalista y en especial los sindicatos de profesores de primaria y secundaria, se unen a la causa del pueblo y desde su lugar, se oponen a la idea de ser considerados *elementos pasivos que buscan la justificación del sistema* mediante la impartición de una enseñanza colonial (FALS, 1962). Al contrario, el maestro aparece al lado de la rebelión justa y su participación representa un rompimiento con los esquemas tradicionales. De esta manera, la imagen del educador se vuelve parte de la nueva corriente autonomista de la educación colombiana.

Fals Borda destaca especialmente el auge del movimiento estudiantil universitario y su carácter independentista y antiimperialista, en cuanto resistió a la intervención de personas e ideologías encargadas de mantener el orden social existente en la nación. Es decir, La universidad asumió la oposición contra la injerencia de la empresa privada, la oligarquía, la Iglesia católica, las academias extranjerizantes, entre otros (FALS, 1962). En el camino hacia una educación propia, en el marco del Socialismo Raizal, estos esfuerzos deben complementarse con la participación activa de estudiantes y maestros que desde los escenarios educativos, procuren la armonización de los ideales de cambio con las realidades de una nueva sociedad.

Hasta el momento, se encuentran todavía algunos errores por enmendar respecto al vínculo que debería construirse entre el sistema educativo y el *campo popular*, contexto del que la mayoría del país hace parte, Fals Borda (1980) expresa:

Existen todavía fallas en cuanto a la proyección de este movimiento en el campo popular. Los universitarios, hasta hoy, han tendido a erigir barreras ideológicas verbales entre sí, y entre ellos y el pueblo. Se hablan idiomas distintos, al discutirse temas y conceptos extraños a nuestro medio o sacados de su contexto original, casi siempre de otros continentes y latitudes, y sin hacer el intento de constatarlos con la realidad colombiana. (p. 29)

Esta idea, traduce esencialmente el problema que hoy nos atañe como estudiantes, maestros y maestras colombianos. El sistema de educación en que nos encontramos no ha generado las transformaciones que se propuso años atrás. Al contrario, al no considerar el valor de la experiencia y el saber popular, se han establecido posiciones de poder dentro del orden educativo actual.

La meta de una nueva educación en Colombia, debe construirse sobre la necesidad de reivindicar el pueblo del que venimos y al que volveremos para servir. En este sentido, es preciso acortar las distancias entre la academia colombiana y la visión del indígena, el campesino, el negro y el obrero. Se trata de construir lo que Orlando Fals Borda denominó la *anti-universidad*, aquella que renuncia a mantener la estructura injusta de la sociedad a causa del colonialismo intelectual, y ahora asume la responsabilidad de formar personas que alcen la voz, recuperen su dignidad y puedan aportar a la reconstrucción social, política y económica de la sociedad colombiana. Esta es la materialización del ideal falsbordiano: la educación del pueblo, la del Socialismo Raizal.

CAPÍTULO II.

APORTES DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI.

1. JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI Y EL SOCIALISMO INDOAMERICANO.

José Carlos Mariátegui (1894-1930) se destaca como uno de los intelectuales marxistas más influyentes en el estudio de la cultura y la sociedad latinoamericana gracias a la profunda interpretación que elabora sobre la economía, el problema del indio, la cuestión agraria, el proceso de la educación pública, la religión, el regionalismo y la literatura como elementos constitutivos de la realidad peruana. El Amauta -así era conocido Mariátegui- asumió el marxismo como la postura que le permitiría contribuir a la reivindicación de las particularidades económicas, políticas, sociales y culturales del Perú.

A pesar de declararse fundamentalmente marxista, Mariátegui procuró distanciarse del socialismo científico considerado como dogma absoluto e inmodificable que determinaba la realidad histórico-social en todas las latitudes. Al contrario, se interesó por reformular los conceptos y categorías marxistas en función del contexto del que hizo parte, hasta construir su propia interpretación de la obra de Marx. En este sentido, Mariátegui toma el marxismo como método de análisis e investigación que puede sentar las bases epistemológicas de la praxis de la liberación latinoamericana, más que como una filosofía de la historia sometida al determinismo científico.

Enrique Dussel reconoce el lugar preferente que ocupa José Carlos Mariátegui dentro la tradición marxista latinoamericana y rememora su pensamiento como una Filosofía de la Revolución profundamente vinculada al realismo psicológico y sociológico entendido como la defensa de la realidad antes que las teorías, el mito antes que la racionalidad abstracta, el mundo cultural del trabajador antes que su producción material, el indigenismo antes que la lucha proletaria europea, los sindicatos antes que el partido (DUSSEL, E., 2007). Por su parte, el maestro Orlando Fals Borda, se une a la propuesta del amauta sobre construir un socialismo basado en

nuestras raíces y propias características sociales y culturales, sin perder de vista las experiencias internacionales.

A propósito, así como Dussel y Fals Borda, Mariátegui toma en consideración los avances del pensamiento europeo en cuanto a la teoría política, económica y filosófica. Las fuentes del marxismo de Mariátegui pueden encontrarse en los trabajos de Sorel, Clarté, Groce, Gramsci y algunos líderes rusos. Además, se mantuvo influenciado por el pensamiento occidental sin que tal hecho significara la imitación estéril de corrientes como el marxismo, el anarquismo o el existencialismo. De hecho, con su obra se afirma la necesidad de problematizar el materialismo histórico como método de interpretación de la realidad latinoamericana.

De esta manera, el pensador peruano encuentra que en América Latina no se ha desarrollado una verdadera burguesía revolucionaria y que la permamencia de sistemas socio-económicos como el latifundio feudal han amanzado la subsistencia de la tradición indígena, campesina y popular. A partir de entonces, Mariátegui justifica la construcción de un socialismo propio ligado a las costumbres de la *comunidad* como parte de la liberación de los pueblos. Se trata de lo denominado Socialismo Indoamericano.

1.1 La realidad peruana: El problema del indio y la cuestión agraria.

Basado en su concepción sobre un marxismo que *no sea en América calco ni copia sino creación histórica* en el Perú, Mariátegui analiza la situación del indio y el problema de tierra a partir de una mirada no solo étnica y cultural sino económica y social. Su planteamiento se vincula a la existencia de formas de organización popular fundadas en la reciprocidad y ciertos valores comunitaristas que pueden contribuir a la expansión del socialismo, así como la obra de Marx reivindicó las potencialidades de la comuna rusa y su régimen de propiedad colectiva de la tierra (MARIÁTEGUI J. C., 2007). En esta línea, es posible afirmar que la propuesta de Orlando Fals Borda acerca de un Socialismo Raizal construido sobre las bases de los pueblos originarios y los valores fundantes de nuestro país, sigue la misma línea de pensamiento.

Una de las principales dificultades que Mariátegui encuentra para la elaboración de su análisis sobre el problema indígena y la cuestión agraria, es la carencia de una concreción histórica sobre el indio y su relación con la tierra, pues el tema se mantuvo siempre en el plano de lo estrictamente, filosófico, étnico o cultural (MARIÁTEGUI J. C., 2007). Para el pensador, la suposición del problema indígena como un problema étnico consiente las ideas imperialistas que adjudican al indio la condición de *raza inferior*, idea que sirvió a occidente en el proceso de su expansión.

Al desplazar la categoría de etnia en la cuestión indígena, aparece la categoría de *clase o nación* para reformular la problemática desde los principios categoriales de la teoría de Marx. En *7 Ensayos De Interpretación De La Realidad Peruana*, Mariátegui con frecuencia se refiere a términos como *imperio inkaico*, *civilización agraria*, *pueblo inkaico de campesinos*, *comunismo inkaico*, *raza indígena*, *raza aborígen*, *movimiento indígena*, *comunidades indígenas*, a través de los cuales manifiesta cómo el trabajo del indio sobre la tierra genera relaciones diversas por sus modos de producción, formas de vida, sentimientos y moral. Sin embargo, con la instauración de regímenes como el coloniaje, la República o el latifundio, los pueblos indígenas son considerados bajo el signo de la servidumbre y la esclavitud, no se constituyen como clase sino como *comunidad*. Mariátegui (2007) escribe:

En las aldeas indígenas donde se agrupan familias entre las cuales se han extinguido los vínculos del patrimonio y del trabajo comunitario, subsisten aún, robustos y tenaces, hábitos de cooperación y solidaridad que son la expresión empírica de un espíritu comunista. La *comunidad* corresponde a este espíritu. Es su órgano. Cuando la expropiación y el reparto parecen liquidar la *comunidad*, el socialismo indígena encuentra siempre el medio de rehacerla, mantenerla o subrogarla. (p. 67)

Este momento de su obra merece especial atención, pues la denotación de comunidad no significa el abandono de todo intento por la emancipación del indio. Mariátegui toma como referencia a Marx cuando plantea que sí las comunidades indígenas no son clase ni nación-Estado, entonces son etnias o naciones originarias anteriores al mestizaje del capitalismo dependiente (DUSSEL E., 2007). Por lo cual, debe reconocerse su autonomía en el aspecto político, económico,

cultural, educativo, religioso, entre otros. Tales comunidades cuentan con la oportunidad de superar el capitalismo y visibilizar un modo de vida ecológico-económico de ejemplaridad particular y propia. Para Dussel, esto sería la superación del capitalismo moderno no en términos de posmodernidad sino de *transmodernidad*.

La solución radical que propone Mariátegui respecto al problema del indio y la cuestión agraria, se configura en lo que él mismo denomina Socialismo Indoamericano, un socialismo coherente con la realidad de América Latina que abarca todos los aspectos de la vida individual y colectiva, ajustado a las condiciones económicas, sociales, políticas y educativas, propias de los pueblos latinoamericanos (MARIÁTEGUI J. C., 2007). De la misma manera, el Socialismo planteado por el amauta, supone un fuerte movimiento de reivindicación indígena y campesina que eleva el valor de las formas de organización popular autóctonas, despreciadas por el predominio de la mentalidad colonial española y norteamericana.

A partir de sus investigaciones sobre el significado del proceso de independencia, el carácter de la economía, el proyecto liberal burgués de origen extranjero y la falta de un trabajo concreto sobre la historia de su nación, Mariátegui descubre que no se ha desarrollado un capitalismo pleno que de paso al surgimiento de una burguesía revolucionaria, pues en la estructura social coexisten todavía de tres sistemas diferentes: el régimen de una economía feudal propia de la Conquista, los despojos de la economía comunista indígena y una pequeña economía capitalista en regiones costeras (MARIÁTEGUI J. C., 2007).

Ante el hallazgo de una economía semi-feudal latente, no superada con la propagación de ideas del liberalismo, Mariátegui descarta la posibilidad de ensayar cualquier método de expansión capitalista y afirma que la transformación de la sociedad latinoamericana solo es viable si se aboga por “la supervivencia de la comunidad y de los elementos del socialismo práctico en la agricultura y vida indígenas” (MARIÁTEGUI J. C., 2007, p. 41). Para el amauta, América Latina debe dar un paso radical y decisivo hacia el Socialismo Indoamericano.

1.3 Defensa del marxismo como método de interpretación histórica.

Intelectuales como Aníbal Quijano y José Aricó, han reconocido a José Carlos Mariátegui como el primer marxista latinoamericano, esto es, por haber generado un pensamiento verdaderamente genuino sobre la realidad de su país, con base en la teoría de Marx.

Para Mariátegui, la crítica marxista como análisis concreto de la sociedad moderna, no deja de ser válida, pues el socialismo como lucha por transformar el orden social capitalista a colectivista mantiene viva la crítica de Marx (MARIATEGUI, 1987). En ese sentido, resulta vano cualquier intento de concebir el marxismo como una simple teoría científica, pues ésta constituye una interpretación histórica, socio-económica y política, producto de la necesidad de comprender una sociedad determinada. De esta manera, es también un método de transformación social, y consecuentemente de transformación educativa.

Mariátegui encuentra que la función ética del socialismo no se encuentra en posibles especulaciones filosóficas dirigidas a la teorización marxista sino en la instauración de una *moral de productores* en el mismo proceso de pugna contra el capitalismo a través de la lucha de clases. Efectivamente, la finalidad de la obra de Marx está en dar cuenta de tal lucha, en cuya praxis se establece una *moral de productores* -distinta de la *moral de esclavos* hegeliana-, propia del proletariado cuando ingresa a la historia como clase social, nace de sus aspiraciones revolucionarias y se concreta al adquirir una conciencia de clase (MARIÁTEGUI J. C., 2007).

La teoría de Marx no se posiciona como una oportunidad de consenso teórico entre los trabajadores. De hecho, refleja la necesidad de una praxis transformadora de las relaciones de producción que solo es posible con la lucha de clases. El concepto de *moral de productores* será fundamental en el ideario de Mariátegui sobre la educación, como se verá más adelante.

Además de defender el marxismo como el más acertado método de análisis e interpretación de la realidad que atañe no solo al Perú sino a América Latina, la obra de José Carlos Mariátegui representa una crítica al socialismo moralizante, romántico y utópico anarquista, pues para él cada acto del marxismo hace una apuesta por la fe, la voluntad y la convicción al reconocer la fuerza

creadora y heroica de los pueblos marginados. Asimismo, Mariátegui elabora una interpretación histórica, económica, política, social y aún cultural del marxismo, metodológicamente *desde abajo*, desde el problema del indio y de la tierra (MARIÁTEGUI J. C., 2007).

Se evidencia una visión marxista ante un capitalismo periférico, latifundista y preindustrial que le permite describir el proceso económico de la Conquista y la instauración del coloniaje como parte del imperialismo hispánico, explicar la nueva dependencia neocolonial de las repúblicas del Imperio inglés y analizar las condiciones de la realidad peruana. A partir de entonces Mariátegui piensa para el Perú la posibilidad de un marxismo propio, pues sí Marx asignó un deber al proletariado en la lucha de clases, en los Andes es el indio quien lo debe asumir.

Ahora bien, el resurgimiento indígena no viene mediante un proceso de *occidentalización* material de la tierra, ya que no es la civilización ni la cultura del blanco lo que reivindica al indígena. Para Mariátegui, el levantamiento del alma del indio solo es posible con el *mito*, es decir, la idea de la revolución socialista que se constituye como esperanza indígena, una esperanza de carácter revolucionario decisiva para los procesos de revivificación indígena. (MARIÁTEGUI J. C., 2007).

En este contexto, Mariátegui insiste en la necesidad de adquirir realidad y corporeidad de la cuestión indígena con la adopción de un pensamiento socialista que reivindique las dimensiones políticas y económicas de los pueblos de origen. Sin duda alguna, el socialismo resulta ser la base ideológica sobre la cual es posible considerar el problema indígena en términos nuevos, estos son los aspectos sociales, económicos y políticos. Sería también la base del pensamiento sobre el Socialismo Raizal como propuesta educativa en Colombia no solo a partir de las comunidades indígenas, sino campesinas, negras y de colonos pioneros.

Lo que Mariátegui denomina *pensamiento revolucionario*, tiene necesariamente un carácter socialista que no se da en la historia por imitación de otras corrientes sino por fatalidad histórica. Es decir, en Latinoamérica, cuyo régimen político y económico se ha subordinado a las fuerzas de colonización del capitalismo extranjero, se debe asumir una ideología revolucionaria y socialista que propugne por la reorganización de las naciones sobre las bases de lo originario.

Finalmente, sí el marxismo es una teoría de la sociedad, un método de interpretación de la realidad socio-económica, política y cultural, puede ser también un método de interpretación de la realidad educativa y de sus relaciones pedagógicas.

2. LA EDUCACIÓN INDOAMERICANA.

Dentro de la tradición del marxismo militante, José Carlos Mariátegui asocia la comprensión del problema educativo de América Latina con su sistema socio-económico particular y la dinámica de clases en el poder político. Su ideario parte de un análisis sobre la organización de la enseñanza, contenidos, métodos pedagógicos, situación de los maestros y el surgimiento del movimiento estudiantil durante la Reforma Universitaria de 1920 en nuestro continente. El pensamiento de Mariátegui sobre la educación se vincula a las corrientes que se desarrollaron tanto en Europa como en América durante la crisis global de la posguerra a principios del siglo XX. El amauta asume su práctica política como un magisterio de vida.

Así como la identidad del indio y el problema de la tierra, para José Carlos Mariátegui, el proceso de la educación pública en Latinoamérica representa un tema fundamental para entender la sociedad moderna y al mismo tiempo constituye un proyecto de transformación social, idea a la que se adhiere Enrique Dussel años más tarde. Aunque el amauta no fue un maestro de profesión, en su obra se encuentra un pensamiento alternativo para comprender el problema educativo como parte de un problema ligado a condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que no se limitan a un tema solamente técnico o académico.

Uno de los aportes indispensables de José Carlos Mariátegui al Socialismo Raizal del maestro Orlando Fals Borda, se encuentra en la crítica de la cultura clásica europea como única posibilidad de comprender todas las ramas del saber. Con su obra, el amauta manifiesta que la consideración de las tradiciones originarias de nuestras naciones, genera nuevos sustentos metodológicos al servicio del conocimiento, las relaciones pedagógicas y la educación.

2.1 Herencia española e influencias de Francia y Norteamérica.

José Carlos Mariátegui analiza el carácter de la educación latinoamericana durante numerosos momentos de su obra. Sus reflexiones sobre el proceso de la instrucción pública, la reforma universitaria en América Latina durante los años veinte, la escuela, la libertad de enseñanza y la condición intelectual de los maestros, entre muchos otros temas, nos permiten comprender su pensamiento respecto a la educación indoamericana e identificar sus aportes para el Socialismo Raizal como propuesta educativa en nuestro país.

En su obra fundamental *7 Ensayos De Interpretación De La Realidad Peruana*, el intelectual marxista dedica uno de sus ensayos al tema de la instrucción pública donde plantea el problema de la educación peruana desde sus cimientos, esto es la herencia colonial española y la influencias de Francia y Norteamérica en los sistemas de organización de la enseñanza. Se trata de la historia de la educación no solo en el Perú sino en Latinoamérica, es el punto de partida de una educación sin espíritu nacional, de carácter colonial y colonizador que desconoce a los pueblos originarios por parte del Estado y les confiere la condición de razas inferiores.

La herencia española, dice Mariátegui, trae consigo un sentido aristocrático y un concepto eclesiástico y literario de la enseñanza -destinada únicamente a la formación de clérigos y doctores que persiste hasta la modernidad. Dentro de este concepto se limita el acceso de los pueblos y comunidades a los espacios educativos y la cultura se convierte en privilegio de casta. El legado español no solo tiene implicaciones psicológicas e intelectuales sino económicas y sociales que justifican la educación como privilegio al existir también la concesión de riqueza y casta. (MARIÁTEGUI J. C., 2007).

Posteriormente, durante el periodo de la República en el Perú, el afán por superar el régimen feudal y aristocrático heredado por la injerencia española en los sistemas de enseñanza, y las primeras apariciones de una economía y una clase capitalista, hacen que el Estado procure la búsqueda de una reforma de enseñanza amparada por la Francia del momento. En su análisis Mariátegui encuentra que la influencia francesa sobre la educación peruana no solo no corrige el concepto literario y retórico de la enseñanza sino que lo acentúa. El pensador explica este hecho

al afirmar que la civilización capitalista no se ha desarrollado a cabalidad en Francia debido a la precaria situación de su sistema educacional cuyos problemas fundamentales como el de la escuela única primaria y el de la enseñanza técnica no fueron antes resueltos. (MARIÁTEGUI J. C., 2007)

La copia anacrónica y desmedida de los métodos educativos franceses es para Mariátegui un desacierto de la aristocracia virreinal presentada como burguesía republicana para mantener el carácter colonial de la enseñanza. Las consecuencias para Latinoamérica son claras. Como en el Perú, en otras naciones del Sur, la educación se mantiene incoherente con el desarrollo de la economía y las necesidades sociales de los pueblos, mientras permanece distante del factor indígena, campesino y culturalmente originario.

Por otra parte, durante la reforma educacional de 1920 en el Perú, la importación del método norteamericano impulsó una reforma pedagógica guiada por el modelo de nación de más próspero desarrollo industrial, mientras, en términos de política nacional, ocasionó el fin de la representación de la oligarquía feudal por su incapacidad de constituir una clase capitalista propiamente dicha. Sin embargo, comenta el pensador, al momento de ejecutar el programa demoliberal de los Estados Unidos, la permanencia del régimen feudal en gran parte del país impedía esta práctica de la enseñanza. A partir de entonces, Mariátegui (2007) argumenta: “No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política” (p. 98).

Ésta es la base del pensamiento de José Carlos Mariátegui sobre educación, pues para él, el pueblo latinoamericano debe resolver el problema de la educación con la consideración de sus implicaciones económicas, políticas, sociales, culturales y no únicamente pedagógicas. Por lo tanto Mariátegui (2007) agrega: “En un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La intervención de especialistas no debe rebasar los límites de una colaboración” (p. 98). En tal momento Mariátegui encuentra que la reforma educacional amparada por la adopción de métodos norteamericanos no significa en realidad, la democratización de la enseñanza. Por el contrario, se acentúan los privilegios de clase y fortuna con la separación de las clases sociales aun desde la escuela primaria.

El modelo demoliberal de los Estados Unidos en América Latina es vigente, la educación además de ser distinta para ‘pobres y ricos’, corresponde a lógicas propias de la meritocracia, la empresa privada y el privilegio de clase. Estas orientaciones de la educación establecidas por la influencia norteamericana, omiten la existencia de los pueblos originarios, sus tradiciones y saberes ancestrales, fundamentales para la construcción y consolidación de una Patria Nueva (MARIÁTEGUI J. C., 2007).

2.2 Política y enseñanza universitaria.

La reforma universitaria dada en América Latina durante la década de 1920 enmarca gran parte del pensamiento de José Carlos Mariátegui en cuanto al problema de la educación en América Latina, pues el movimiento estudiantil anunciado por la Universidad de Córdoba en 1918 representa para Mariátegui el surgimiento de un interés ideológico universitario ligado a fuertes ideas marxistas que develan la relación inapelable entre la Universidad y las luchas por la liberación de los pueblos latinoamericanos:

Únicamente a través de la colaboración cada día más estrecha con los sindicatos obreros, de la experiencia del combate contra las fuerzas conservadoras y de la crítica concreta de los intereses y principios en que se apoya el orden establecido, podían alcanzar las vanguardias universitarias una definida orientación ideológica. (MARIÁTEGUI J. C., 2007, p. 102)

Una vez más el autor enfatiza en la necesidad de vincular los procesos de enseñanza con la realidad socio-económica de la que hacen parte, ya que la transformación de los sistemas educativos solo es posible si se examinan sus raíces, o sea, el régimen social.

Al respecto, Mariátegui encuentra que el cuerpo docente conforma el primer factor de análisis sobre la educación universitaria. Para él, la presencia de catedráticos que toman su labor como un empleo meramente burocrático sin comprometerse con el cambio de la estructura social, es el origen de la separación entre la universidad y su contexto. De manera distinta, los maestros y maestras capaces de ejercer honorablemente su labor sin el peligro de ser excluidos por sus

inclinaciones políticas, sociales o ideológicas, para fomentar el hábito de la investigación, el sentimiento de identidad y la responsabilidad, serían auténticos trabajadores de la cultura en beneficio de la transformación social. Este momento en la obra del pensador peruano no solo es importante para reflexionar sobre la universidad, sino sobre otras modalidades de educación a lo largo de la vida.

Ahora bien, esta premisa no es la única planteada por el pensador para exponer su ideario sobre la organización de la enseñanza. Mediante una caracterización general de los postulados y proposiciones de la Reforma, es posible evidenciar pautas de acción en la obra de José Carlos Mariátegui que llevarían a la transformación y adecuación de los sistemas educativos latinoamericanos.

Tras una revisión de las demandas realizadas por los estudiantes de México, Chile, Cuba, Colombia, Perú, Argentina y otros países de América Latina durante el movimiento estudiantil de los años veinte, Mariátegui distingue tres postulados comunes que incluyen las proclamas de todo el continente: la participación de los estudiantes en el gobierno universitario, la reforma de los métodos pedagógicos y la renovación del sistema docente. Estos tres puntos resultan ser el centro de significación de la Reforma.

El objeto de la enseñanza universitaria en Latinoamérica no era otro que abastecer de doctores a la clase dominante. Para entonces, el débil desarrollo de la instrucción pública en la escuela primaria y secundaria no permitía el paso de las clases pobres a la Universidad, mucho menos a los pueblos originarios del continente, pues la enseñanza fundamental llegaba a una sola parte de la población. La formación de hombres privilegiados por su casta o el nivel superior de su riqueza, no tenía ningún otro objeto que la potenciación y selección de sus capacidades sin un impulso creador (MARIÁTEGUI J. C., 2007). En ese marco, la burocratización de las universidades llevaba a la acción educativa a su empobrecimiento espiritual y científico, hecho que más adelante Orlando Fals Borda identificaría como parte del régimen de dominación que debería superarse con el Socialismo Raizal.

La situación de la Universidad era clara y la Reforma debía poner término a la estratificación conservadora de la educación mediante la participación de los estudiantes en el gobierno universitario y así combatir las consecuencias de la docencia oligárquica. Por otra parte, la implementación de cátedras de libre asistencia permitiría distinguir a los mejores maestros para así desplazar a los aristócratas del profesorado. Al respecto Mariátegui cita al Dr. Florentino V. Sanguinetti quien describe la situación de la Universidad de Buenos Aires antes de la reforma, situación que no dista de la condición actual del problema de la educación universitaria en América Latina:

Durante la primera parte de la vida argentina, movió modestas iniciativas de cultura y formó núcleos urbanos que dieron a la montonera el pensamiento de la unidad política y del orden institucional. Su provisión científica era muy escasa, pero bastaba para las necesidades del medio y para imponer las conquistas lentas y sordas del genio civil. Afirmada más tarde nuestra organización nacional, la Universidad aristocrática y conservadora, creó un nuevo tipo social: el doctor. Los doctores constituyeron el patriciado de la segunda república, substituyendo poco a poco a las charreteras y a los caciques rurales, en el manejo de los negocios, pero salían de las aulas sin la jerarquía intelectual necesaria para actuar con criterio orgánico en la enseñanza o para dirigir el despertar improvisado de las riquezas que rendían la pampa y el trópico. A lo largo de los últimos cincuenta años, nuestra nobleza agropecuaria fue desplazada, primero, del campo económico por la competencia progresista del inmigrante, técnicamente más capaz, y luego del campo político por el advenimiento de los partidos de clase media. Necesitando entonces escenario para mantener su influencia, se apoderó de la Universidad que fue pronto un órgano de casta, cuyos directores vitalicios turnaban los cargos de mayor relieve y cuyos docentes, reclutados por leva hereditaria, impusieron una verdadera servidumbre educacional de huella estrecha y sin filtraciones renovadoras (SANGUINETTI, 1926, p. 140-141).

A pesar del triunfo de la Reforma Universitaria, la oligarquía reacciona ante la tentativa y se solidariza con los profesores señalados por los estudiantes, además se opone a la adopción de valores ideológicos independientes en la docencia. En últimas, de manera paulatina la

burocratización oligárquica termina por empobrecer el nivel de la enseñanza y de la ciencia hasta la época moderna (MARIÁTEGUI J. C., 2007). El problema de la educación universitaria en nuestro continente queda abierto, sin resolver y con la necesidad de renovar los métodos pedagógicos y el sistema docente. Sin embargo, el problema de la educación latinoamericana cobra un nuevo sentido con la declaración de la reforma cuando ésta determina:

1. El problema educacional es constitutivo del problema social.
2. La cultura hoy es vista como la expresión ideológica de los intereses del régimen capitalista.
3. El equilibrio de la economía burguesa ha amenazado la cultura popular.
4. Las anteriores circunstancias solo pueden superarse con la consolidación de una cultura socialista.

La pregunta que hasta ahora nos queda es: ¿puede formularse una propuesta educativa que permita el advenimiento de una nueva cultura en el marco del Socialismo Raizal para superar la crisis de la educación latinoamericana?

2.3 Educación y economía: la Escuela del Trabajo y la Escuela Única.

Tanto para Mariátegui como para Dussel, la educación en Nuestro Continente hace parte de un problema económico y social que debe ser abordado a luz de una nueva cultura socialista. En el discurso del pensador peruano, la categoría central para el análisis de la relación entre educación y economía es el Trabajo, entendido como creación y realización humana. Como se verá más adelante, para Dussel, la categoría esencial respecto a este tema, será la de Alienación Cultural. Sin embargo, ambas posiciones pueden considerarse complementarias entre sí y útiles para comprender la correspondencia entre ambos sectores de la sociedad latinoamericana.

Fiel a su ideología marxista, Mariátegui defiende el trabajo como creación humana y medio a través del cual los hombres encuentran su liberación. Por lo tanto, debe ser reconocido en cualquier intento por reformar los sistemas educativos de América Latina. La crisis de la educación

inicia con una educación dependiente de los intereses de la economía burguesa y el industrialismo que ponen en disimetría el trabajo manual y el trabajo intelectual.

Como respuesta, surge lo que Mariátegui denomina la *Escuela del Trabajo*, en representación de un nuevo sentido de la enseñanza que busca integrar la educación con las necesidades de su contexto político y social (MARIÁTEGUI J. C., 2007). Esta idea comprende en un mismo nivel el conocimiento científico y el humanista en oposición al concepto aristocrático de la educación que prioriza al segundo sobre el primero, además se trata de un nuevo sistema educativo acorde a la *sociedad de productores para los productores*.

En su obra, el pensador encuentra que la influencia extranjera en los sistemas educativos latinoamericanos, no consistió únicamente en la instauración de métodos pedagógicos sino de regímenes socio-económicos específicos mediante la importación de capitales, técnicas e ideologías foráneas (MARIÁTEGUI J. C., 2007). Ahora, el nacimiento de una corriente socialista, dice Mariátegui, ha permitido el desarrollo de una conciencia de clase en la población latinoamericana que aporta nuevos términos en el estudio sobre el problema de la educación, pues aparece la necesidad de unir la escuela y la universidad con la socialización de la cultura, además de formular un nuevo ideario sobre la docencia. Estos términos, sin duda alguna, marcan una ruptura con el ideal burgués, latifundista y aristocrático que señala Mariátegui a lo largo de su obra.

Junto al ideal de la Escuela del Trabajo, surge la propuesta de una *Escuela Única* para superar la *Enseñanza de Clase* y el laicismo instituidos por el liberalismo y el capitalismo de la época moderna. La Escuela Única ha estado presente en las demandas de los educadores reformistas de América Latina en nombre de un orden nuevo, pues esta nueva orientación de la enseñanza tiene sus orígenes en lo social, es una idea que nace en las bases mismas de la democracia y se fortalece en el seno de los sectores populares.

En los diversos escritos que elabora Mariátegui sobre el problema de la educación en Latinoamérica, hay una frecuente preocupación por el ejercicio de un régimen demo-burgués en los sistemas de enseñanza que dividen a los niños en dos clases diferentes. Mientras los niños

burgueses tienen acceso a la educación secundaria y superior, los niños de clases populares solo pueden aspirar a la educación básica. Esta desigualdad en la educación es denominada por Mariátegui como *enseñanza de clase*, consecuencia de la injusticia del orden económico burgués (MARIÁTEGUI J. C., 2007).

La idea democrática de la educación, plasmada en la Escuela Única hace que desaparezcan las diferencias de castas y las personas tengan el mismo derecho a desarrollarse mediante la cultura. Mariátegui propone un programa en que no se divida la educación impartida a pobres y ricos sino que, en el ideal socialista, todos y todas asistan a una escuela comunal para recibir educación primaria. Luego podrá haber una diferenciación según las aptitudes e intereses de cada uno para continuar su propio proceso educativo. Se trata de una educación que no dependa de las condiciones económicas en las que se nazca sino de una educación que potencie las facultades de cada persona según sus intereses propios y naturalmente, sus intereses sociales. En este sentido, la reforma de la enseñanza no es independiente de una revolución política (MARIÁTEGUI J. C., 2014).

2.4 Los maestros como trabajadores intelectuales.

En su ideario sobre la educación indoamericana, Mariátegui se interesa especialmente por la actividad práctica y política de los maestros en el problema de la educación pública, desde la enseñanza primaria hasta la formación universitaria. El pensador encuentra que la irresponsabilidad del Estado en cuanto a las garantías de bienestar económico y progreso científico para los maestros hace que sus condiciones de vida se asemejen a las de la masa proletaria (MARIÁTEGUI J. C., 2014). Este hecho crea el ambiente propicio para el nacimiento de ideales forjadores de un nuevo orden, por acción de los maestros que al asumir una conciencia de clase, se convierten en trabajadores intelectuales.

Con la obra de José Carlos Mariátegui, se pueden identificar dos condiciones que determinan la praxis pedagógica y solidaria de los maestros en la actual América Latina. En primer lugar, debe saberse que el problema de la educación se vincula inevitablemente con la reconstrucción de un nuevo sistema político y social. En segundo lugar, los maestros tienen la

responsabilidad de combatir las políticas educativas instauradas por los gobiernos conservadores que entorpecen la acción revolucionaria, aun cuando, por estrategia demagógica, parezcan contribuir a los procesos de liberación popular (MARIÁTEGUI J. C., 2014).

La demanda de los pueblos por la renovación de los métodos pedagógicos implica la transformación de la estructura espiritual e ideológica de la formación docente para que puedan sentarse las bases de una educación verdaderamente comprometida con las necesidades sociales, políticas y económicas de Latinoamérica. El problema de la educación, para Mariátegui es un asunto que debe ser pensado y discutido, en primera medida, por los maestros cuya labor se encamina a la consolidación de la Escuela Única y de la Universidad Popular, como más adelante la llamaría Fals Borda en el marco de su trabajo sobre el Socialismo Raizal.

No es menor afirmar que Mariátegui considera la crisis de los maestros como el más importante factor de análisis en el problema de la educación, pues el magisterio supone el origen mismo de las ideas. Este es un punto central, ya que durante su obra, el pensador relaciona la crisis de los maestros con la *crisis de las ideas* cuando argumenta que la carencia un profesorado auténtico y comprometido con el cambio de la estructura social, no genera más que mentes desinteresadas, idealistas y conformistas, en esta línea Mariátegui (2014) dice:

Un maestro en quien sus discípulos descubren una magra corteza de cultura profesional, y nada más, carece de autoridad y de aptitud para inculcarles y enseñarles extensión ni hondura en el estudio. Su ejemplo, por el contrario, persuade al discípulo negligente de la conveniencia de limitar sus esfuerzos, primero a la adquisición rutinaria del grado y después a la posesión de un automóvil, al allegamiento de una fortuna, y -si es posible de paso- a la conquista de una cátedra -membrete de lujo, timbre de academia. La vida y la personalidad egoístas, burocráticas, apocadas, del profesor decorativo y afortunado, influyen inevitablemente en la ambición, el horizonte y el programa del estudiante de tipo medio. Profesores estériles tienen que producir discípulos estériles. (pp. 80-81)

En este sentido, es posible plantear que los maestros y las maestras en términos del socialismo indoamericano, raizal y originario necesitan comprender y sentir su responsabilidad en la creación de un orden nuevo, pues su labor sin lugar a dudas, determina el curso de esta construcción. Para el pensador peruano, la figura del maestro obtiene el mérito de las victorias humanas y la responsabilidad de las derrotas, pues un destino servil y subordinado de los pueblos no recae únicamente sobre la dignidad de los que aprenden sino de los que enseñan. Los maestros y las maestras en compromiso con sus realidades no debemos ser indiferentes a nuestros ideales de clase, es preciso permanecer en la lucha por la construcción de una sociedad justa y con sentido humano.

CAPÍTULO III.

APORTES DE ENRIQUE DUSSEL.

1. ENRIQUE DUSSEL Y LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN.

Enrique Dussel (1934) se reconoce como uno de los pensadores latinoamericanos más importantes de nuestra época por su trabajo en el campo de la Ética, la Filosofía Política, la Teología de la Liberación, entre muchos otros. Así como Mariátegui, Dussel interpreta de manera original y auténtica la obra de Marx con el fin de esclarecer la cuestión del eurocentrismo y la dominación intelectual sufrida en los pueblos de América Latina. De esta manera logra contribuir sustancialmente a la construcción de una filosofía propia comprometida con la realidad latinoamericana.

Uno de los grandes aportes de Enrique Dussel a los procesos de liberación en América Latina es su trabajo sobre la Filosofía de la Liberación, un pensamiento reciente que nace en Argentina a finales de los años sesenta cuyos antecedentes se encuentran en el origen mismo de la filosofía moderna europea. Se trata de un discurso filosófico, un saber científico-dialéctico centrado en la praxis de la liberación del oprimido. Es decir, es un saber teórico originado en la autonomía latinoamericana y articulado a la praxis de la liberación de los pueblos oprimidos. A modo general, la extensa obra de Dussel se configura en un marco categorial filosófico que comprende profundos análisis sobre la política, la erótica, por supuesto la pedagógica, el antifetichismo, la económica, entre otros, como partes constitutivas de un pensamiento crítico radical desde la Alteridad, esto es los pueblos oprimidos, excluidos y marginados de América Latina por el capitalismo de la Modernidad en crisis.

Este análisis parte de una relación dialéctica y hermenéutica entre la filosofía del *centro* como génesis histórico-ideológica y la filosofía de la liberación como su contradiscurso. Para Dussel, la filosofía moderno-europea es determinante en la historia puesto que legitima la ideología de las clases, élites y culturas dominantes en su tarea de oprimir y dominar la periferia. Es aquí cuando cobra sentido el pensamiento crítico como filosofía de la liberación ya que aparece

como un contradiscurso comprometido con la praxis, la formación cultural e ideológica de los pueblos, los movimientos sociales, las clases, las razas discriminadas y las jóvenes generaciones (DUSSEL E., 2011).

La experiencia del euro-centrismo, conseguida con violencia desde la conquista, ha permitido que la historia de la subjetividad moderna se constituya desde la Totalidad europea. Este hecho hace que la filosofía de la periferia consista en reproducir una interpretación ajena de la realidad latinoamericana en que los pueblos, grupos y comunidades se identifican con el no-ser de tal Totalidad. En este sentido, se toca un aspecto importante, Dussel (2011) escribe:

Los filósofos modernos europeos piensan la realidad que les hace frente: desde el centro interpretan la periferia. Pero los filósofos coloniales de la periferia repiten una visión que les es extraña, que no es la propia: se ven desde el centro como no-ser, nada, y enseñan a sus discípulos, que todavía son algo (por cuanto son analfabetas de los alfabetas que se les quiere imponer), que en verdad nada son; que son como nada ambulantes de la historia. Cuando han terminado sus estudios (como alumnos que todavía eran algo, porque eran incultos de la filosofía europea), terminan como sus maestros coloniales por desaparecer del mapa (geopolíticamente no son, filosóficamente tampoco). Esta triste ideología con el nombre de filosofía, es la que todavía es enseñada en la mayoría de los centros filosóficos de la periferia por la mayoría de sus profesores. (p.38)

Desde esta exterioridad, entendida como el no-ser de la totalidad, se piensa en la filosofía de la liberación también como proyecto de *transmodernidad* o *metamodernidad*. La transmodernidad en la obra de Dussel se comprende como “(...) ir más allá de la modernidad, pero no en el sentido de un posmodernismo nihilista. Nuestro camino no es otro, porque hemos sido la otra-cara de la modernidad. Se trata de un proyecto *transmoderno*, *metamoderno*, que debe asumir el núcleo racional moderno, pero debe saber criticarlo superándolo” (DUSSEL, E., 2011, p. 19).

La praxis de la liberación es entonces, la proximidad con el otro en términos de comprensión, amor y reconocimiento por la alteridad. Para Dussel, superar la modernidad es avanzar hacia el origen de nuestra propia exterioridad en un sentido no solo metafísico y filosófico

sino histórico y político según palabras de Marx: *Imaginémonos una asociación de hombres libres*. Esto significa una comunidad de personas cara-a-cara, una sociedad utópica en que el *nosotros* no se configura por la producción de bienes en un mismo mercado, sino por la práctica de la proximidad originaria (DUSSEL E. , 2011).

1.1 Totalidad, Mundo Y Cosmos.

En la filosofía de la liberación se comprende la existencia de una Totalidad no solo como la supremacía del sistema vigente sino como totalidad de los entes con sentido. Hablar de totalidad es referirse al mundo como horizonte cotidiano dentro del cual se desarrolla la vida. Cuando la proximidad deja espacio a la lejanía, el mundo comienza a llenarse de entes, cosas y objetos que adquieren sentido mediante a experiencia aún cuando éstos sean reales, posibles o imaginarios.

El cosmos por su parte abarca todo aquello que es puramente real, conocido o no por el ser humano y cuyas *cosas* funcionan en el mundo como cosa-sentido. Si bien, el cosmos colabora en la configuración de la totalidad de los pueblos y las comunidades, cosmos y mundo no son lo mismo, pues hay entes imaginarios que no hacen parte de la realidad cósmica. Con referencia a Marx, Dussel plantea que las cosas reales del cosmos han sido subsumidas por el capital en un intento de generar más plusvalor con el amparo de un *mundo* económico capitalista. Este punto será importante por cuanto es el origen de muchos discursos que legitiman o deslegitiman los conocimientos, costumbres y culturas raizales de América Latina.

La totalidad se mantiene en el tiempo y el espacio desde dos perspectivas diferentes. En la modernidad, la totalidad temporal define a los seres humanos por su proyecto de vida futura, por su tentativa de llegar a ser *lo mismo* en la perpetuación del sistema vigente. Por otro lado, al contrario de la filosofía europea, la Filosofía de la Liberación fija su atención en la totalidad espacial que privilegia el pasado y el lugar de origen. Esta posición de la totalidad permite llegar al fundamento e identidad latinoamericana, hacer una arqueología de nuestra dependencia y comprender las formas en las que el continente ha sido dominado (DUSSEL E., 2011).

En esta línea, la totalidad nunca es estática sino que se desplaza de manera temporal o espacial cuando el horizonte del mundo adopta cada día nuevos entes al comprenderlos e interpretarlos. Este movimiento es denominado por Dussel como *Dialéctica cotidiana*. Con el carácter dialéctico de la totalidad, es posible pasar de un horizonte a otro en función de los procesos de liberación social, cultural y pedagógica.

De manera distinta, cuando la cotidianidad se mantiene acrítica e ignora la existencia de otros entes y culturas, se crea una ruptura entre el conocimiento y sus implicaciones histórico-culturales. Este es el caso de los hombres de ciencia que creen ya no ser ingenuos por conocer lo que la gente del común desconoce, además de omitir el origen cultural e histórico del conocimiento e ignorar que sus esfuerzos sirven a intereses políticos del sistema al que permanecen adheridos. Dicha ruptura generadora del cientificismo como ideología, brinda los instrumentos para que el poder del centro se ejerza sobre la cotidianidad de la periferia, se imponga sobre sus saberes y formas de comprender la vida.

1.2 Exterioridad, Alienación Y Liberación.

La categoría de exterioridad es en la filosofía de la liberación, la más importante por cuanto representa la trascendencia interior de los pueblos latinoamericanos, es ese ir más allá del sistema, de las posibilidades, del proyecto impuesto y de lo que ha sido *lo mismo*. La exterioridad o alteridad se manifiesta en todo acto humano que se resiste a la totalización instrumental, no es algo sino alguien con historia, biografía y libertad (DUSSEL E., 2011).

A la lógica de la totalidad, que es la lógica de la alienación y cosificación de la alteridad, se contraponen la lógica de la exterioridad cuyo discurso se instaura en la necesidad de libertad del otro, es una lógica analéctica y no únicamente dialéctica que reconoce la historia de los pueblos y comunidades de la periferia. Con esto se explica la subestimación del derecho del otro en la totalidad, por cuanto cualquier afán de liberación deja de corresponder a los intereses del sistema imperante, mientras que en la exterioridad el derecho del otro se valora y respeta, pues se funda en la constitución real de su dignidad humana.

La comprensión del otro no es percibir a una persona en singular sino a un pueblo que permanece en la exterioridad de una historia popular. El otro como alteridad meta-física siempre será social, histórico- popular y nunca podrá constituirse como tal en la lejanía sino en la proximidad del cara-cara con su cultura.

Si la exterioridad es también entendida como el no-ser de la totalidad, la filosofía de la liberación pretende construir lo nuevo a partir de la nada. Dussel hace referencia a Marx cuando habla sobre *la plena nada* como el no-ser del capital, aquí el otro es entendido como el sujeto de trabajo que no ha sido subsumido por la totalidad del capital. En este sentido, tanto para Marx como para Dussel, la exterioridad es nada (*Nidish*) pero a la vez es libre y real (DUSSEL E. , 2011).

En el sistema, la exterioridad o lo *dis-tinto* supone un riesgo para la unidad de *lo mismo*, por eso cuando el otro es identificado como peligroso para la totalidad, la ontología dominante lo elimina, subsume o aliena. América Latina, es en esta situación, un espacio geopolítico totalizado cuya exterioridad se ha aniquilado en nombre de la civilización europea, dentro del proyecto de la expansión dialéctico-dominadora de *lo mismo*. Así, la periferia latinoamericana se convierte en propiedad de la totalidad ajena mientras los pueblos se apartan de su propio centro, esto es la Alienación. Sin embargo, para Dussel, la ejecución plena de la alienación se lleva a cabo en el plano de la *poíesis* cuando el fruto del trabajo no es apropiado por los pueblos sino por el dominador, hecho que deviene en lo histórico, cultural y social.

En consecuencia, los pueblos alienados de su trabajo, cultura y formas de vida, necesitan liberarse de la opresión ejercida por la totalidad mediante una praxis que lleve a la trascendencia metafísica y a la crítica de lo establecido, fijado y normalizado en el sistema. Este momento en la obra de Dussel puede ser leído a la luz de la educación en América Latina por cuanto la praxis de la liberación pretende la construcción de una conciencia ética –más que moral- que brinde las condiciones de posibilidad para considerar al otro en la justicia.

La educación latinoamericana ceñida a lo originario y autóctono de la cultura, promovería el respeto por la exterioridad del otro, lo dejaría ser *dis-tinto* sin tratar de cambiarlo o convencerlo

de someterse a la totalidad del sistema. Desde la Escuela y la Universidad, el respeto por la libertad de ser del otro, sería también asumir una responsabilidad política por quien se encuentra en la exterioridad ante el sistema. Para Dussel, así como el padre es responsable de su hijo, el maestro es responsable de su discípulo. En esta línea, el héroe de la liberación, el antihéroe del sistema – aquí llamado maestro-, asumirá una decisión firme e incorruptible frente a la situación social de su continente.

La liberación como movimiento metafísico y transontológico que transpasa el horizonte del mundo, por el cual los pueblos oprimidos se expresan y realizan, comprende dos momentos: uno de *afirmación* y otro de *negación*. La afirmación de lo que los pueblos son como exterioridad, en su historia y cultura permite la negación de lo negado. Es decir, renunciar al sometimiento político, social, intelectual y cultural ante la totalidad (DUSSEL E., 2011)

Si la alienación oculta el rostro del otro tras la ocupación que éste realiza en el sistema – omite el quién para priorizar el para qué-, *la praxis de la liberación* hace posible que los pueblos se manifiesten en su realidad histórica-biográfica mediante la transformación de instituciones como la Escuela y la Universidad, pues la redefinición de las funciones institucionales permite al otro ser libre para desempeñar nuevos roles políticos, sociales y culturales. Aquí, el *ethos liberador* resulta ser un eje esencial, ya que es el amor al otro como otro, como exterioridad; amor al oprimido y al excluido. Descubrir al otro y ponerse junto a él en la dignidad de su exterioridad para sentirla y sufrirla como propia es el principio fundamental del *ethos liberador* de toda relación pedagógica.

1.3 Ciencia y Filosofía De La Liberación.

Así como Orlando Fals Borda Y José Carlos Mariátegui afirman la importancia de considerar el problema de la ciencia en la lucha por la transformación de los pueblos latinoamericanos, Enrique Dussel plantea dentro de la Filosofía de la Liberación, un metadiscurso alusivo a los métodos con los cuales es posible comprender la ciencia a la luz del saber popular y de la tradición cultural de América Latina. En dicho discurso, el autor describe el proceso evolutivo que inicia con la concepción moderna de la ciencia para terminar en la consolidación del método

de la filosofía de la liberación. A continuación se realizará un breve esbozo del discurso dusseliano respecto a este tema.

1. *El método científico.*

Sí en la tradición aristotélica -e incluso kantiana- el método de la ciencia era entendido como la manera de explicar y demostrar los hechos a partir de sus principios, en la modernidad, los hechos son explicados desde las teorías existentes en diversos niveles de probabilidad o falsibilidad. La categoría esencial del método científico es la sustantividad real, por lo cual la vida humana solo es incluida en cuanto a lo natural y no en cuanto a lo cultural e histórico.

Tanto en la confrontación con la teoría como en la confrontación con la realidad y demás momentos del método científico, es posible evidenciar la constante retroalimentación del marco teórico existente con la construcción de otro, que a su vez, se convertirá en fundamento de la siguiente investigación científica (DUSSEL E., 2011). Este punto explica como en Latinoamérica la ciencia apartada de lo cultural, originario y autóctono se ha convertido en instrumento de la cultura imperial para la perpetuación de *lo mismo* en cuanto a lo que debe o no ser conocido en la totalidad del sistema.

2. *La dialéctica negativa.*

El siguiente paso hacia el método de la filosofía de la liberación es un nuevo ámbito que a diferencia del científico, busca el origen mismo de los hechos. Para ello, la dialéctica negativa se mueve de una totalidad a otra hasta llegar a la fundamental. De esta manera, dice Dussel, con referencia a Aristóteles, es posible trascender el horizonte de la ciencia al cuestionar por primera vez sus principios con opiniones cotidianas. Al respecto, Marx escribe en los *Grundrisse* que la dialéctica como paso de lo abstracto a lo concreto (*vom abstrakten zum konkreten anzusteigen*) es el verdadero camino para llegar al origen de toda totalidad.

El mundo cotidiano es aquí, el inicio de la reflexión sobre los hechos. Sin embargo, la categoría principal de la dialéctica negativa es la ciencia y aunque surge de la *negación de lo negado*,

permanece en el horizonte de su totalidad, por eso su separación del método científico aún no es definitiva.

3. *El momento analéctico.*

Este es sin duda, el punto central en el discurso de Enrique Dussel sobre la ciencia, pues a partir de entonces se efectúa una ruptura importante con los dos métodos anteriormente mencionados, en cuanto ahora, hay lugar para la exterioridad entendida como persona, grupo o pueblo con historia y cultura. El momento analéctico tiene como categoría esencial la exterioridad del Otro y como principio básico la separación o distinción (DUSSEL E., 2011). Con este movimiento es factible pensar desde el campesino, el indígena, el afrodescendiente y el colono un sistema nuevo y alternativo como es el Socialismo Raizal.

La analéctica supone sensibilidad a la interpelación del otro (así se verá más adelante en la Pedagogía Latinoamericana) mediante el desarrollo de una conciencia ética tras haber accedido a la exterioridad, este es el fundamento de la praxis de la liberación. Dussel se refiere al Manuscrito II de 1844 de Marx cuando explica: “eran necesarios *otros ojos* para ver los *fantasmas* que deambulan en la exterioridad del capital. Prestarle oídos, y crear teorías para tal exterioridad es de lo que se trata” (DUSSEL E., 2011, p. 240). Aunque el momento analéctico supera la dialéctica negativa, no la niega sino que la asume. En este marco de ideas, la ciencia adquiere su justo y verdadero valor.

4. *La práctica.*

Enrique Dussel se refiere al método práctico a manera del método de la política, entendida como “el saber operar prácticamente en el nivel las decisiones públicas, sociales; gubernamentales, sindicales, militares; de la política como la responsabilidad del ciudadano o la profesión del político” (DUSSEL E., 2011, p. 241). Este es el método de las decisiones prácticas sobre el sentido de la ciencia a partir de la interpelación del otro, la negación de la opresión y la afirmación de la exterioridad. Sus categorías son las de exterioridad y liberación.

En este método, la consideración de las mediaciones científicas se integra con un discurso práctico que permite hacer uso de la ciencia en coherencia con la realidad del otro, he aquí la diferencia con el método científico. Tras haber tomado una decisión sobre los medios que la ciencia y la tecnología ofrecen para beneficio de la exterioridad, el método práctico exige tres momentos: *planificación, ejecución y evaluación*. De esta manera, dice Dussel, la ciencia se confronta con la realidad del sistema y llega a convertirse en instrumento para la gestación de un nuevo orden. Por su parte, la evaluación de las decisiones ejecutadas modifica el criterio práctico fundamental, base epistemológica para las futuras tomas de decisiones.

5. *La poiética.*

La *poésis* o trabajo productor es un método de carácter productivo-proyectual cuya categoría principal es la coherencia formal de aquello que se fabricará, y su principio operativo es el de la proyectualidad poética (DUSSEL E., 2011). Cuando se habla de la *poésis*, se habla de un modelo del proceso tecnológico constitutivo a su vez, de un modelo de diseño que confronta dos cuestiones. Por un lado, los criterios proyectuales se adhieren a diversos marcos teóricos o prácticos, por otro, estos criterios procuran corresponder a las necesidades de la exterioridad –criterios críticos-, o a las del sistema imperante –criterios vigentes.

En este sentido, la cotidianidad de los pueblos es el origen del diseño de toda obra proyectual que pretenda modificar la realidad. Entonces, sí la *poiética* da respuesta a los problemas de la exterioridad, puede instituirse como una nueva cultura al servicio del otro.

6. *Las ciencias sociales o humanas.*

Gracias al momento analéctico anteriormente mencionado, es posible reconocer la exterioridad y su libertad en sentido metafísico como el lugar originario de las ciencias fácticas y humanas, pues es desde la interpelación del otro que ha surgido la práctica –política, erótica, pedagógica- y la *poésis* –tecnológica. Es así como la naturaleza humana puede verse desde otro punto de vista, desde la cultura y la historia. Por esta razón, para Dussel, al existir hechos que no dependen únicamente de la naturaleza, se hace necesario un método distinto interesado en los elementos de

la historia cultural de los pueblos. Así se justifica la consolidación de las ciencias sociales y humanas.

Las categorías esenciales de estas ciencias son nuevamente la exterioridad y la liberación, ya que el otro no se concibe únicamente como ente natural sino como ser humano libre y real. Las ciencias políticas, psicológicas, pedagógicas, entre otras, precisan entonces situarse en un modelo diferente al de las ciencias fáctico-naturales, en el que a través de un momento dialéctico pueda distinguirse la totalidad condicionante, y un momento analéctico que dé lugar a la interpelación del oprimido desde su exterioridad. De lo contrario las ciencias humanas y sociales caerían en el cientificismo ideológico por carencia del componente ético-político de toda lucha por la emancipación (DUSSEL E., 2011).

7. Los métodos ideológicos.

Diferente al pensamiento impuesto por la cultura del centro sobre la contradicción entre ciencia e ideología, la filosofía de la liberación encuentra que toda ciencia depende de un discurso ideológico marcado por un contexto que lo explica y le da sentido. Este hecho es visible cuando la teoría, práctica o póesis existe en función de encubrir la dominación de la periferia. Ahí surgen el cientificismo, el politicismo o en nuestro caso, el pedagogismo.

Lo anterior ocurre cuando la ciencia olvida las condiciones sociales y culturales de las que nace y por ende pretende ser válida para todos los contextos. Al respecto Orlando Fals Borda realiza un análisis que demuestra la influencia del discurso cientificista en nuestro continente, pues la importación desmedida de modelos científicos en lugar de su elaboración bajo criterios propios, nacionales y populares, fundamenta la praxis de la dominación en América Latina.

En la filosofía de la liberación, la pedagógica tomada como ciencia liberadora solo es posible con la labor de maestros y maestras que unifiquen su praxis con las necesidades políticas, sociales y culturales de los pueblos mediante el arraigo a su identidad latinoamericana.

8. *Los métodos críticos.*

La criticidad de las ciencias fácticas por tener como objeto de estudio los entes naturales, es dialéctica y no intrínseca como en el caso de las ciencias humanas, cuyo centro de atención es la humanidad. La crítica analizada en un sentido amplio, puede corresponder a la afirmación del sistema o bien, a la construcción de un nuevo orden como proyecto popular. En esta línea, la educación a partir de la interpelación del otro y de la justicia en la exterioridad puede desarmar críticamente tendencias como el pedagogismo dominador de los sistemas educativos con la consideración de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, por dar un ejemplo.

Así como Orlando Fals Borda con la sociología de la liberación da cuenta de la dependencia política, económica y social de América Latina ante otras latitudes, una nueva propuesta educativa con la adopción de métodos críticos puede dar cuenta de la totalidad imperante con la formación de una conciencia crítica que interprete la realidad del sistema a la luz de un proceso anadialéctico en beneficio de las naciones periféricas y las clases populares.

9. *La filosofía de la liberación.*

Tras el anterior recorrido, se llega finalmente a la filosofía de la liberación, una nueva forma de pensar, saber y conocer a través de un método teórico analéctico alimentado por la práctica, la poiesis y un momento dialectico de negación. El método de la filosofía de la liberación inicia con la política que a su vez, introduce a la ética. Es decir, esta nueva forma de pensamiento puramente latinoamericana, parte de la interpretación de corrientes como la filosofía analítica, el marxismo y la teoría crítica -aquí diría Dussel, inicia desde lo ya pensado. Sin embargo, realiza también una consideración profunda de las condiciones socio-históricas que determinan la realidad de los pueblos del continente, pues permite trazar un marco histórico real y concreto para dotar de especificidad a la exterioridad periférico nacional.

La filosofía de la liberación nace con la hipótesis de trabajo que cree en la posibilidad de pensar y hacer filosofía auténtica en América Latina aun cuando la ideología dominadora ha sido adoptada por gran parte de la población. Al respecto Dussel (2011) plantea:

Esta hipótesis fue lanzada por un grupo de pensadores del cono sur de América Latina, en Argentina, bajo el título de *Filosofía de la liberación*. La hipótesis es la siguiente: Parece que es posible filosofar en la periferia, en naciones subdesarrolladas y dependientes, en culturas dominadas y coloniales, en una formación social periférica, desde las clases explotadas sólo si no se imita el discurso de la filosofía del centro, si se descubre otro discurso, Dicho discurso para ser otro radicalmente, debe tener otro punto de partida, debe pensar otros temas, debe llegar a distintas conclusiones y con método diverso. (p.256)

El marco teórico de la filosofía de la liberación correspondiente a las categorías de totalidad, mundo y cosmos; exterioridad, alienación y liberación, es elaborado con el fin de pensar las condiciones de vida existentes y crear conciencia de la dominación para luego pensar en lo nuevo, esto es la praxis de la liberación de los pueblos dependientes y oprimidos.

Para Dussel la filosofía de la liberación es toda una operación pedagógica unida a la praxis establecida en la proximidad maestro-discípulo, pensador-pueblo e intelectual orgánico en el pueblo, como diría Gramsci (DUSSEL E., 2011). Los maestros y maestras en su posición de filósofos y filósofas, dirigidos por la praxis teórica y la acción poético-intelectual descubren y exponen las formas en las que han sido negadas su cultura e identidad mientras aportan a los procesos de liberación mediante la acción pedagógica.

Se trata de una pedagogía analéctica de liberación que ejerce el magisterio en nombre del pueblo, el indígena, el campesino, el negro y el obrero en camino de su libertad: “La exterioridad es el hontanar insondable de la sabiduría, la de los pueblos vernáculos, dominados, pobres...Ellos son los maestros de los sabios, y la filosofía es sabiduría” (DUSSEL E., 2011, p. 266). De esta manera, más que cualquier otra ciencia, la filosofía de la liberación, puede convertirse en un pensar fundamental en el camino hacia el Socialismo Raizal como propuesta educativa en Colombia.

2. LA PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA.

La Pedagogía Latinoamericana constituye una parte de la obra de Enrique Dussel sobre la Filosofía de la Liberación, en ella el autor plantea un discurso propiamente latinoamericano que

permite la comprensión de la tarea educativa desde la perspectiva de la Alteridad. Referirse a la Pedagógica no es lo mismo que hablar de Pedagogía, pues no se trata de una reflexión centrada únicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje sino de un pensamiento filosófico que considera la relación cara-a-cara entre unos y otros. Como parte de la Filosofía de la Liberación, la Pedagógica Latinoamericana resulta ser el eje central en la obra de Enrique Dussel para pensar el Socialismo Raizal como propuesta educativa.

Dussel elabora una lectura hermenéutica a partir del conocimiento de la realidad latinoamericana, por lo tanto, da cuenta de la Pedagógica como el punto de convergencia y pasaje entre la Erótica y la Política. En este sentido, su análisis siempre mantendrá en continua relación estos tres aspectos.

2.1 La pedagógica simbólica y la tradición europea.

Existe para el autor, una pedagógica simbólica que determina el carácter de la educación y de las relaciones pedagógicas actuales en nuestro continente. El inicio del proceso erótico latinoamericano en la época de la conquista da paso a la manifestación de las primeras relaciones pedagógicas de dominación que a su vez, concluyen en el proceso político latinoamericano.

América Latina, es para Dussel, producto de la dominación erótica que emprende el curso de la conquista sobre la cultura originaria, hecho representado con la violación que Cortés ejerce sobre Malinche y que da lugar a la concepción de lo *nuevo* o lo *Otro*. Esto es el pueblo latinoamericano. Sin embargo, el Estado imperial, posteriormente neocolonial -Padre- y sus intentos de alienar, dominar y aniquilar la *Alteridad* significada por el latinoamericano -Hijo- lleva la situación al plano de lo político. Enrique Dussel (1991) escribe:

La *falocracia* erótica por mediación del *filicidio* pedagógico culmina en el *fratricidio* político, tres aspectos de la llamada hoy *muerte de Dios*. En la pedagógica el pasaje de la erótica a la política es continuo y como desapercibido. En América Latina, mundo todavía machista, el padre como Estado se opone a la madre como cultura. (p.15)

El proceso pedagógico latinoamericano o de dominación pedagógica inicia por el adoctrinamiento anterior o posterior a la conquista. La llegada de la Cristiandad de las Indias con sus catecismos, escuelas y universidades da paso a la conformación de una cultura mestiza con una contradicción de tres presencias: la cultura imperial europea o del *centro*, la cultura ilustrada de la oligarquía encomendera y la cultura popular auténtica (DUSSEL E. , 1991).

Posteriormente a las luchas de la emancipación neocolonial de comienzos del siglo XIX, el Estado dependiente de Inglaterra o Estados Unidos formula una nueva pedagógica que desplaza al pasado y domina al pueblo. Se trata de la negación erótica de la cultura -*Madre*- por parte del Estado hispánico -*Padre*- para la dominación del pueblo latinoamericano -*Hijo/Otro*. Por esta razón, dice Dussel, se debe contar con la cultura del *centro* para comprender la ontología pedagógica vigente en América Latina (DUSSEL E. , 1991).

Hasta este momento, aunque por caminos diferentes, Dussel llega al mismo planteamiento de Fals Borda y Mariátegui: la historia de la educación latinoamericana encuentra su fuente en una amplia tradición europea y norteamericana cuya consideración y análisis se hacen necesarios para comprender el origen y desarrollo de la pedagogía moderna, así podrían proponerse las bases de su transformación. Con base en este asentimiento, Enrique Dussel explica el paso de la antigua pedagógica a la pedagógica moderna como respuesta a la imposición de diversos sistemas educacionales que han servido a grupos concretos, pueblos determinados e intereses históricos específicos.

En un primer momento la pedagógica de la autoridad censora medieval, de la cristiandad latino-germánica que procura la consolidación de una estructura político-burocrática y feudal, es desplazada por un nuevo sujeto educador representado por la burguesía en expansión. El mejor ejemplo encontrado por el filósofo, es sin lugar dudas, el de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) y su obra magna *Émile o de la educación* (París, 1962) sobre el que Dussel (1991) expresa:

Los pedagogos modernos nombrados, ante el autoritarismo feudal, proponen la libertad del educando, libertad de criticar, de dudar, de elegir. Esa libertad postulada, concretamente, es el derecho que proclama un hombre emergente: el *burgués*. Para poder

educar al *hijo-niño-pueblo* en el nuevo mundo es necesario negar la tradición anterior, medieval. Dicha negación de la *madre-cultura popular* la realiza el *padre-Estado* burgués, siguiendo la línea de la pedagogía inglesa. (p. 29)

Para Dussel los conceptos como el de *tabula rasa* o *naturaleza* traídos con la tradición rousseauiana, e incluso la adopción de posturas como las de Pestalozzi, Dewey o Montessori, suponen que la institución pedagógica moderna niegue lo anterior, oprima lo popular y omita la cultura de la periferia como cultura distinta y autóctona (DUSSEL E. , 1991).

La pedagógica moderna cuyo sujeto constituyente es el padre, Estado imperial, maestro o preceptor, está determinada por una subjetividad que prioriza el ser, el pro-yecto del hombre europeo, burgués. Así es que el padre-Estado-maestro se posiciona como punto de partida de la pedagógica ideológica de dominación gerontocrática sobre el niño, la juventud, el pueblo latinoamericano. El educando huérfano sin memoria o con memoria conducida por el preceptor, es un objeto o ente al que se debe enseñar, educar, civilizar, europeizar y domesticar. Bajo la engañosa pretensión de respetar su libertad, la subjetividad del pueblo latinoamericano es ontificada, manipulada y modificada hasta el punto de separarla de la cultura popular y ser conducida al proyecto pre-existente del educador (DUSSEL E. , 1991).

2.2 La pedagógica de la liberación o la *anti-pedagógica* del sistema.

Surge entonces la necesidad de superar la ontología pedagógica de la dominación mediante el des-cubrimiento de la exterioridad del hijo/pueblo latinoamericano en una pedagógica de la liberación. En ésta pedagógica, como en el ideario de José Carlos Mariátegui, el maestro no está separado de las condiciones sociales, políticas, económicas e históricas del pueblo al que pertenece, por lo tanto no puede presentarse como un preceptor con todos los derechos al que se debe obedecer sin objeción. En esta línea, Dussel (1991) manifiesta:

El maestro no es un preceptor aséptico, identificado con los dioses o la naturaleza. El maestro es un *tal*, de un sexo, una edad determinada, un pueblo y Estado, una nación, una clase social, una época de la humanidad, con sus doctrinas y teorías [...] No tiene

entonces derecho a presentarse ante el discípulo como si tuviera todos los derechos, y especialmente el derecho sin límite de hacerse obedecer, como el preceptor del *Émile*. (p.44)

Por su parte, el hijo-discípulo que es el pueblo latinoamericano como Alteridad, el Otro de la pedagógica permanece contra las dominaciones y se rebela como en las Reformas de la Córdoba a las que se refería Mariátegui en su reflexión, o Cordobazos o Tlatelolcos del 68. La pedagógica de la liberación hace que el Otro reconozca ser hijo la india, la criolla, la mujer latinoamericana, Malinche, la cultura popular, con la posibilidad de resistir a la opresión imperial; es también hijo del criollo humillado, colonizado, del español que lo ha olvidado (DUSSEL E. , 1991).

A partir de entonces, se establece una relación dialéctica-analéctica y sobre todo pedagógica en la que ni el educando ni el maestro son autónomos o incondicionados, pues hacen parte de una Totalidad que es a la vez Exterioridad meta-física. Esto no es otra cosa que el cara-a-cara pedagógico.

En el cara-a-cara pedagógico hay respeto por el Otro sea maestro o discípulo, se escucha, acepta y reconoce como ser histórico e hijo de la cultura y el Estado. La conciencia moral, en este sentido, es la disposición del maestro por escuchar la voz de la Alteridad, es el primer deber de su labor. La posición del Otro, en la Pedagógica de la Liberación viene en consideración de su historia, anhelos, proyectos y esperanzas. Dussel afirma (1991): “Saber escuchar al discípulo es poder ser maestro; es saber inclinarse ante lo *nuevo*; es tener el *tema* mismo del discurso propiamente pedagógico” (p. 50).

Por otra parte, el maestro cuando es el Otro, es dirigido por la revelación del discípulo para salir del sistema antiguo y situarse en la Exterioridad mediante el compromiso que establece entre su praxis y las necesidades de libertad del educando. Solo cuando el maestro sale de la Totalidad opresora por inspiración de su discípulo, puede guiar a éste en el camino desde su propia realidad hacia la construcción de su futuro auténtico.

Dussel propone que una nueva pedagógica de la liberación a través del reconocimiento de sus raíces eróticas y políticas, debe permitir a los pueblos distinguir entre lo que les ha sido introyectado del sistema y lo que son en realidad. Reivindicar el valor de la Alteridad es el objeto de la educación en el contexto latinoamericano, pues el discípulo-pueblo es Exterioridad *fontanal*, fuente del futuro, de la vida distinta, de la renovación y del mundo nuevo.

2.3 La economía pedagógica y el carácter de la educación en la modernidad.

El postulado dusseliano sobre la economía pedagógica pretende ser una crítica a las instituciones pedagógicas instauradas en las naciones de América Latina dependientes y estructuradas por Estados neocoloniales pobres que restringen el quehacer pedagógico al éxito económico de las personas. Paradójicamente, se trata de un éxito alcanzado por la minoría de la población latinoamericana mediante la adquisición de bienes por encima del promedio nacional y el acceso al poder político para favorecer la acumulación del capital (DUSSEL E. , 1991), un objetivo muy lejano del que Mariátegui propone sobre el desarrollo industrial a través de la instrucción pública. Durante el paso de la erótica pedagógica del hogar a la política pedagógica de la escuela y los medios de comunicación, el niño-pueblo-discípulo se forma continuamente para este fin con ayuda de las costumbres como *ethos* y las instituciones como Estado.

Por eso, en América Latina, la cuestión sobre la economía pedagógica debe ubicarse en el horizonte de lo político, por cuanto la imposición del sistema imperial es tan marcada en el modo de vida de los pueblos que, la educación resulta ser una tarea esencialmente política (DUSSEL E. , 1991).

El sentido de la economía pedagógica se encuentra en el pasaje de la pedagógica domestico-erótica a la pedagógica política; del juego al aprendizaje planificado, al estudio y a la educación institucional. Es decir, se abre el ámbito de la relación padre-madre para pasar al del Estado, las clases sociales, la cultura, la ciencia, la tecnología, entre otros. En este orden, la economía pedagógica se centra en el análisis de la ruptura del cara-a-cara o de la negación del Otro en el sistema educativo. A propósito Dussel (1991) manifiesta:

Estos *sistemas* que se autoalimentan, se autorregulan e impiden que un lego extraño juzgue sus resultados (¿cómo un no-maestro puede ser tribunal de un concurso en el magisterio?, ¿cómo un no-médico puede criticar el ejercicio de la medicina?, ¿cómo un no-abogado se atrevería a dar un juicio sobre un caso penal?), se arrojan dentro de una liturgia sagrada y altamente sofisticada el derecho exclusivo de educar a los que ingresan a la sociedad política y de mantenerlos dentro de su función en vida asegurada. Todas estas instituciones o *sistemas* deben ser desmontados por la económica pedagógica. (p.62)

El sistema educativo de nuestros días corresponde fácilmente a la visión dusseliana, pues pretende que los educandos sean como la *tabula rasa* de Rousseau, sin cultura ni saber propio. Para ello, se desplaza, omite o ignora la cultura popular y se elimina cualquier rastro de alteridad. Las instituciones educativas de la sociedad en la que vivimos desconocen por completo subsistemas pedagógico-educativos como los de la familia y la comunidad, los denuncian, niegan y desvalorizan. En últimas, la educación del sistema no cumple con su tarea pedagógica liberadora, al contrario, despoja a los pueblos de sus raíces y los aliena a una cultura ajena determinada por intereses políticos, sociales, económicos e ideológicos adversos.

Ahora bien, una educación que despierte la conciencia crítica y permita a los educandos y maestros reconocer con claridad la situación de su contexto y apropiarse de su participación en el proceso histórico para la disolución de las estructuras de dependencia y dominación, necesita el desarrollo de un carácter comunitario en las relaciones pedagógicas. Este hecho solo es posible al superar la concepción exclusivamente escolar de la educación y la pedagógica, deben valorarse las posibilidades de transformación que brindan otros canales educativos como la familia, los pueblos de origen, las comunidades, los movimientos sociales, entre otros. La educación no puede pensarse simplemente como una institución productiva que entrega al consumidor-estudiante una mercancía-instrucción con el fin de adecuarlo al funcionamiento del sistema bajo la obligación de aceptar con pasividad el estado de opresión neocolonial.

En cuanto a la educación universitaria en América Latina, la obra de Enrique Dussel se encuentra con la de Orlando Fals Borda. La universidad es la culminación del proceso de escolarización en la que se imparte la profesionalización funcionalista del educando dentro de una

atmósfera de consumo, dependencia neocolonial y aprendizaje de la cultura imperial. En compañía del sistema político neocolonial protegido por el aparato militar, y la explotación económica, la universidad legitima la alienación de la cultura de la periferia –alteridad (FALS, Ciencia Propia Y Colonialismo Intelectual, 1987). Con esto se explica la represión que ejercen los Estados dependientes sobre la emergencia de los movimientos estudiantiles a lo largo de la historia en América Latina. En una nueva pedagógica, la educación universitaria, debe reformularse en correspondencia al proceso nacional y social de liberación. (DUSSEL E. , 1991). La económica pedagógica es el punto de partida para la emancipación de la educación de los pueblos latinoamericanos, con ella es posible liberarse de los intereses de las grandes empresas multinacionales al servicio de la cultura imperial y de las élites neocoloniales.

2.4 El pro-yecto pedagógico de liberación.

Para Enrique Dussel, la pedagógica es el momento en que se forman los operadores de la dominación, los liberados y los liberadores, pero esto no depende de los métodos pedagógicos que se usen sino de la eticidad del pro-yecto pedagógico como fundamento ontológico de la Totalidad del sistema. Es el pro-yecto pedagógico que determina si se niega al otro o si se lo afirma en su propia exterioridad.

La situación de los sistemas educativos vigentes en América Latina, se caracteriza por tener proyectos pedagógicos afines a la cultura imperial del centro que en consecuencia, niegan la cultura popular (DUSSEL E. , 1991). Sin embargo, cuando se trata de la construcción de un nuevo proyecto pedagógico de carácter liberador, su origen y fin no debe ser otro que el de los valores dis-tintos y las costumbres originarias. La cultura popular en su esencia, es la categoría clave de la Pedagógica de la Liberación y fundamento epistémico de todo proyecto pedagógico de liberación latinoamericana. En este sentido, es un proyecto ético comprometido con la justicia y la humanidad en su exterioridad.

Dussel describe el contexto de la educación moderna a través del análisis de los mecanismos ideológicos de la pedagogía del centro que separa a los pueblos de su cultura popular. Así como en la erótica de la dominación donde el padre separa al hijo del seno materno, en la

pedagógica de la dominación el pueblo es apartado de su cultura popular como exterioridad por obra del Estado. De esta manera, la cultura de la periferia entra en una contradicción en que la cultura imperial se valida como superior y digna de alcanzar; o bien, se opta por permanecer en la exterioridad. En este punto de ambigüedad, entre la cultura ilustrada y la cultura popular auténtica existe lo denominado como *cultura de masas* constitutiva de la identidad universal sobre la cual es viable el ejercicio del poder de los mecanismos pedagógicos de dominación.

La cultura de masas surge con la instauración de la *totalidad interpretativa* existencial que al despojar a los pueblos de su alteridad, impone una falsa interpretación del sentido del mundo mientras enmascara lo que sucede en realidad. Dussel (1991) escribe:

La no-criticidad del sujeto se impone como el modo cotidiano de ser en el mundo. Es más, es peligroso y grave el riesgo de perder su posición en el todo social se pretende dar un sentido distinto a algo. Ser dis-tinto es ya una posibilidad de persecución. Para esta cultura el mal, el mal gusto que al mismo tiempo es interpelación y pro-vocación histórico-política, es la *cultura vulgar* (nombre despectivo que la cultura imperial, ilustrada y de masa consumista da a la auténtica *cultura popular* para negarla, aniquilarla, confundirla). El vulgo, heterogeneidad irracional, es lo no-cultural, la *hybris* de los griegos, *los más (hoi polloî)* despreciados por Heráclito y Hegel (la *Vielheit*). Lo rudo, mal educado, tosco, vulgar, chocante, viene a identificarse a lo popular. La ideología imperante se defiende de lo peligroso, porque "ha existido siempre un universo *exterior* al que no estaban destinados los objetivos culturales: el Enemigo, el Otro, el Extranjero, el Paria, términos todos ellos que se refieren primariamente no ya a individuos sino a grupos, a religiones, a modos de vida (*ways of life*), a sistemas sociales. Al tratarse del Enemigo la cultura queda suspendida o incluso prohibida, y frecuentemente se deja vía libre a la inhumanidad". (p.75-76)

A la totalidad interpretativa existencial, se suma la totalidad lingüístico-ideológica como instrumento de la pedagógica imperial para la masificación de los pueblos. Constituir la masa, en este sentido, es abrir camino a la manipulación ideológica. La pedagogía de las masas se vale de relaciones semánticas tautológicas en las que se totaliza el sentido del mundo y de la vida con el uso de sistemas lingüísticos de masificación:

El signo intencional del sentido del ente (en el mundo) es un concepto por todos interpretado (el habla); el signo lingüístico de la expresión comunicativa: la palabra (el lenguaje) es por todos comprendida. El circuito de la comunicación desde el emisor al receptor, pasando por los signos que entregan una cierta información por los mismos canales. La recepción de la información tiene los mismos códigos (sean fonéticos, sintácticos o semánticos) y los mismos sistemas de decodificación. (DUSSEL, 1991, p. 78)

Es así como la *cultura* o educación es concebida en la pedagógica de la dominación como la aptitud para recibir y operar los canales y códigos establecidos con los cuales se instaura la información dominadora. El pueblo entonces, es instruido para su transfiguración en masa mediante una educación alienante, dominadora y encubridora de lo propio-popular a la vez que instituye un sistema de orden no solo intelectual sino erótico, político y económico. En breves palabras, *las vicisitudes del lenguaje son paralelas a las vicisitudes de la conducta política* (DUSSEL E. , 1991). Mariátegui en su tiempo, afirmaba de igual manera que tras todo sistema educativo implantado por el poder ideológico extranjero, existen intereses de índole político y sobre todo, económico.

Ahora bien, ante el pro-yecto pedagógico de dominación, es posible formular un pro-yecto pedagógico de liberación para América Latina. Dussel expone que los proyectos pedagógicos enunciados en las leyes educativas de nuestro continente dan cuenta de la totalidad interpretativa existencial al optar por la dependencia dentro del capitalismo europeo y norteamericano legitimador del cientificismo, entendido éste como instrumento que oculta la presencia de intereses económicos, políticos y sociales bajo la excusa de que la ciencia tiene valor universal. Como resultado, las ciencias sociales-humanas son cada día subvaloradas mientras las mal llamadas ciencias exactas, naturales y tecnológicas crecen y se desarrollan más rápidamente (DUSSEL E. , 1991).

En esta línea, tanto la escuela como la universidad se convierten en instituciones autoritarias acordes con la cultura imperial o cultura de masas alienadas que conllevan la aniquilación de lo latinoamericano como expresión cultural. Se trata nuevamente de un sistema

cuyas repercusiones no se dan solo en lo pedagógico sino en lo erótico, político, social y económico.

En oposición, Dussel propone un pro-yecto pedagógico de liberación donde la educación ahora asume un carácter liberador que ampara el despliegue de las fuerzas creadoras de la tradición de la niñez, la juventud, el pueblo. La historia y la cultura de la alteridad es aquí reconocida, respetada y valorada, por lo que es posible educar a los pueblos en su exterioridad. El pro-yecto de liberación pedagógica de la cultura popular se funda en la comprensión histórica del Otro como alteridad y del oprimido como masa. La tradición con su fuerza creadora, diferente del tradicionalismo como perpetuación de *lo mismo*, comprende toda una nueva totalidad de sentido humano con exigencias políticas y económicas reales que en el sistema pedagógico de la cultura imperial e ilustrada neocolonial, son ignoradas pero que permanecen en la música, el arte, la literatura oral, entre otros. Al respecto Dussel (1991) dice:

Esa creación cultural se expresa históricamente por un arte popular (que no es lo *rústico* pero que incluye también lo artesanal), en especial la música que expresa rítmica y hablada la historia, los sufrimientos y las gestas del pueblo; es una lengua propia, con sus estructuras, modismos, usanzas; es un folklore, pero no sólo folklore; son tradiciones de acontecimientos, es una tradición en su sentido auténtico; son los símbolos que expresan pletóricamente el pro-yecto y las mediaciones en la existencia del pueblo; son símbolos religiosos, fundando así su vida sobre una antigua sabiduría popular que explica la realidad por sus orígenes; son símbolos políticos por los que el pueblo recuerda (es su historia no escrita) sus luchas, sus héroes, sus traidores, sus amigos, sus enemigos, memoria no-a-histórica como creen los fenomenólogos de la religión. (p. 84)

La consideración ética de esta tradición cultural constituiría el modelo pedagógico que ponga en marcha el nuevo pro-yecto de liberación. El estudio de la cultura debe elaborarse desde la periferia y desde la categoría central de la cultura popular (DUSSEL E. , 1991). Esto significa que la historia de la cultura de los pueblos originarios latinoamericanos es el origen de una nueva concepción de la ciencia y del conocimiento donde la aceptación y la valoración del pasado no

traducen de ninguna manera, volver atrás en un sentido negativo, sino avanzar en el proceso de la liberación.

Opuesta a la totalidad interpretativa existencial, surge así una nueva hermenéutica de la vida con conciencia comunitaria e histórica. El *êthos* de los pueblos latinoamericanos, con sus modos de vivir, relacionarse, vestir, comer, trabajar y hablar en su propia lengua, configura una riqueza epistemológica fundamental que no ha sido tomada en cuenta por los sistemas educativos de la modernidad pero que supone las bases de todo pro-yecto pedagógico revolucionario.

El nacimiento de una *cultura liberadora* tiene lugar en la cultura popular gracias a la unión del maestro con el pueblo que está en camino de liberación. En este momento, el pro-yecto de liberación pedagógica aquí propuesto, supone la existencia actual del maestro como *intelectual colonizado* que necesita rebelarse de su función alienada y defensora de *lo mismo*. El maestro se libera en un proceso donde reconoce que ha asimilado la cultura imperial, recuerda su origen histórico en la exterioridad con su pueblo y finalmente se compromete con la lucha por la liberación. De esta manera el maestro se convierte en *trabajador revolucionario de la cultura* que ya no favorece la opresión sino que ahora la combate en y con el pueblo (DUSSEL E. , 1991).

Una nueva educación liberadora además, debe ser dialogal y crítica de la realidad, que tenga en cuenta las ideas creadoras de conocimiento, propias de los pueblos de base. Para ello, Dussel invita a la redefinición de instituciones como la Universidad donde, así como la docencia, la ciencia y la tecnología también adopten una actitud ética y política que procure la conservación y transmisión de la cultura popular, de tal manera que se eduquen profesionales, técnicos e investigadores capaces de dirigirse a las comunidades, correspondan a las necesidades nacionales y sirvan al pueblo en etapa de liberación.

CAPITULO IV.

EL SOCIALISMO RAIZAL COMO PROPUESTA EDUCATIVA EN COLOMBIA.

Como se ha mencionado, el planteamiento de Orlando Fals Borda sobre el Socialismo Raizal se elabora principalmente desde la Sociología de la Liberación. Sin embargo, es posible evidenciar numerosos elementos en la obra falsbordiana que se refieren a la educación humanista dentro un nuevo orden social comprometido con la cultura originaria tomada como base para la transformación del país en términos de una sociedad solidaria, libre, digna y autónoma.

Los presupuestos del Socialismo Raizal para la educación, a modo general, aluden a la resignificación de la sabiduría ancestral y los conocimientos populares mediante el cuestionamiento de los sistemas educativos actuales y su relación con las dinámicas de explotación de la tierra, la negación de la cultura y la dominación de los pueblos.

En este sentido, el Socialismo Raizal puede ser considerado a la luz de una nueva educación en Colombia con los aportes de diversas corrientes del pensamiento crítico latinoamericano, en este caso, con las obras de José Carlos Mariátegui Y Enrique Dussel. Estas obras nos permiten hacer un análisis más profundo de las condiciones que caracterizan la vida en nuestro país latinoamericano, evidenciar el colonialismo intelectual al que hemos sido sometidos y plantear la necesidad de construir una nueva propuesta educativa que abogue por la cultura, la sociedad y la valoración del medio ambiente.

Con los aportes de ambos pensadores se realizará una serie de planteamientos sobre la pedagogía, el papel de los maestros y maestras, los educandos, el conocimiento, las metodologías y las estrategias de valoración de los procesos, en el marco del Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda.

Justificación.

La educación en Colombia, como en América Latina, se ha constituido con la injerencia de una amplia tradición europea y norteamericana que se mantiene desde el periodo de la conquista hasta nuestros días. El impacto del pensamiento extranjero se enuncia en la forma de concebir las relaciones pedagógicas, la ciencia, el conocimiento y la investigación, generalmente comprendidos bajo las lógicas del capitalismo moderno y los procesos de globalización.

Con la obra de José Carlos Mariátegui es posible evidenciar el interés especialmente económico que subyace en las políticas demoliberales impuestas por Europa y Estados Unidos donde la educación existe en función de la meritocracia, la empresa privada y el privilegio de clase. En consecuencia, se ignora la existencia de los pueblos originarios, sus tradiciones y saberes ancestrales, fundamentales para la construcción y consolidación de una nueva sociedad.

Enrique Dussel, más adelante complementa el planteamiento de Mariátegui al relacionar el problema de la economía con elementos como la cultura y lo que él mismo denominó pedagógica latinoamericana. Su trabajo sobre la Filosofía de la Liberación, en diálogo con la obra de Orlando Fals Borda, ha permitido visibilizar el eurocentrismo como una expresión culturalista de las tendencias expansivas del capitalismo que niegan la capacidad creadora de los pueblos aun externos a la totalidad del sistema imperante, en cuyas manos permanece la esperanza de un mundo mejor para todos y todas.

En Colombia, la educación se encuentra en crisis por falta de escuelas, ausencia de maestros comprometidos e insuficiencia de oportunidades educativas a causa de la mala distribución de la riqueza (FALS, 1962). Sin embargo, existe un problema todavía más profundo y tiene que ver con la manera como entendemos la educación, las relaciones pedagógicas y el conocimiento.

La adopción de modelos ajenos a nuestros contextos ha generado una ruptura entre la educación y nuestra identidad como colombianos, ha roto la conexión entre la sociedad y su origen primario. A pesar de la subsistencia de formas de vida alternativas al capitalismo y saberes distintos

acerca de la relación con la naturaleza y la humanidad, su desconocimiento por parte de la población en general limita las posibilidades de creer en un nuevo orden social donde prime la cultura popular por encima de las imposiciones ideológicas foráneas en nuestra manera de concebir la vida y la interacción con los otros.

Se hace necesario entonces plantear una propuesta de carácter educativo que responda a las agresiones del capitalismo y la globalización para defender los espacios populares que constituyen fundamentalmente la historia y la cultura del país, además de aquellos valores de donde proviene nuestra diversidad étnica, cultural y natural. Como hasta ahora es sabido, la reivindicación de los pueblos originarios con sus valores fundantes es posible con la adopción del Socialismo Raizal, un *pegante ideológico* que representa una nueva forma de ser, pensar, crear y producir. Los pueblos originarios de nuestro país son ejemplos de resistencia que nos muestran una alternativa propia para comprender la nación con base en la apreciación de la cultura y la solidaridad humana.

En este sentido, la educación como institución social adquiere la responsabilidad de comprometerse con la realidad de nuestros contextos para contribuir en el proceso de liberación intelectual, política, social y aun económica de nuestros pueblos, como diría Mariátegui. Esta labor implica principalmente, la descentralización del conocimiento al reconocer y valorar la sabiduría y experiencias populares para fortalecer la autonomía de la sociedad colombiana. La propuesta educativa planteada se fundamentará en el Socialismo Raizal de Orlando Fals Borda y se desarrollará con los aportes que brindan las obras de José Carlos Mariátegui Y Enrique Dussel.

Propósitos.

Los planteamientos que conforman la propuesta educativa aquí formulada, se encaminan a un propósito general: servir como base teórica para la generación de instrumentos, programas o modelos que refuercen la educación como un nuevo movimiento social en defensa de las clases productivas y trabajadoras, las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas con sus raíces étnicas, costumbres y lenguajes autóctonos.

La recuperación de la historia regional es también uno de los objetivos principales, pues estimula la investigación de los contextos propios, la creatividad científica y la construcción de saberes coherentes y útiles para el progreso humanista de nuestro país. En esta línea, pensar la educación en términos del Socialismo Raizal significa buscar un conocimiento interdisciplinario basado en la realidad colombiana, al servicio de los pueblos de los que somos parte y así contribuya en el proceso de liberación ideológica e intelectual.

Para la configuración de una perspectiva propia y no impuesta de la cultura colombiana, esta propuesta pretende ofrecer las bases para construir nuevas metodologías pedagógicas que hagan posible la producción del conocimiento desde el trabajo colectivo, la recuperación de la historia y la cultura de nuestros pueblos de base, el reconocimiento de los valores fundantes y la relación entre la academia formal y la sabiduría popular. De esta manera, podría transformarse el modo de concebir la educación y se comprendería su compromiso con el cambio de las actuales condiciones de existencia.

Por otra parte, se adopta el pensamiento de Fals Borda sobre la necesidad de una *independencia intelectual* con el fin de fortalecer las capacidades propias y la dignidad del pueblo colombiano, claro está, sin desconocer las contribuciones de otros lugares de nuestro continente y del mundo. La independencia intelectual involucra el trabajo arduo de maestros y maestras comprometidos con la investigación y la producción de conocimiento no dogmático, necesario para la construcción de una nueva sociedad.

La consideración de la *Escuela Única* formulada por Mariátegui, se encuentra en los propósitos de esta propuesta, pues se aboga por una educación que nazca en el pueblo para su reivindicación y garantice el derecho a cultivar las capacidades propias de todas las personas. Hecho que respondería a la situación de desigualdad e injusticia que se vive hoy en nuestro país a causa de un sistema económico violento y deshumanizado.

Con Dussel es posible fundamentar la importancia de la educación en el camino hacia la *Transmodernidad*, pues se busca la superación del pensamiento moderno instituido en nuestras latitudes. La propuesta planteada a partir de ahora, se dirige al logro de una sociedad transmoderna

mediante la afirmación del Otro, de los pueblos que han sido negados por la tradición europea y norteamericana. Esto significa traer a las aulas y demás espacios, de manera respetuosa, los aportes que brindan los pueblos oprimidos de la periferia en la dinámica de una pedagogía analéctica de liberación.

Educación Humanista: comprensiones desde el Socialismo Raizal.

La Educación Humanista, en esta propuesta, se refiere a un proceso de socialización que comprende todos los aspectos de la asimilación mental y la proyección del pensamiento, elementos que permiten a las personas -como sujetos de su historia-, construir una filosofía propia y fortalecer su participación en el ámbito político, social y económico de su contexto. Este enfoque humanista, reconoce la importancia de la educación al descubrir su carácter transformador en la sociedad colombiana. Por tanto, se propone la formación de maestros y maestras sentí-pensantes frente a los grupos populares y contribuyan a la transformación de la realidad.

Se trata de una educación que luche por visibilizar y reivindicar las diversidades culturales, étnicas y de género, en oposición a los consensos del viejo mundo jerárquico, exclusivista y dogmático. Una educación de carácter humanista sería claramente subversiva pero amorosa al mismo tiempo ya que desarraiga desde sus fundamentos las imposiciones de la totalidad imperante mientras construye, forma y humaniza. Además, continúa en la tarea de potenciar el desarrollo de la razón pero incluye con gran interés la importancia de los saberes propios de la cultura, provenientes de las vivencias y experiencias cotidianas, presentes en la historia de los pueblos y en su sentido común.

Esto significa la apertura a una inteligencia raizal que da lugar a la imaginación y a la celebración de la vida (FALS, 2013). La educación humanista no solo tendría un carácter social, vivencial y múltiple sino orientado a las mayorías populares y a sus historias de base. En este marco de ideas, la Universidad y la Escuela tendrían que des-elitizarse y abrirse a los contextos comunitarios con sus problemas y cuestionamientos.

El Socialismo Raizal como propuesta educativa en Colombia reconoce una educación que se opone a las tensiones y conflictos del modelo económico capitalista, causante del dominio de la mentalidad instrumental y el pragmatismo. Razón por la cual las instituciones se privatizan y abandonan la construcción social del conocimiento y la investigación. Hecho que levanta barreras entre el sistema educativo y los pueblos de origen.

En ese punto, se considera el pensamiento de Mariátegui sobre una educación propia, acorde a las necesidades del contexto socio-económico en que vivimos. Se trae a colación su ideario sobre la *Escuela Única* representativa de una educación democrática donde todos y todas tenemos el mismo derecho a formarnos mediante el conocimiento humanista y científico sin importar la pertenencia a una u otra clase social. En un ideal socialista, la educación inicial es un derecho comunal que a la posteridad permite el fortalecimiento de las facultades propias según los intereses personales y sociales.

De Dussel, su concepción acerca de una educación descentralizada, que anule la enseñanza de clase a la que se refiere Mariátegui, es valiosa para pensar el Socialismo Raizal como propuesta educativa en nuestro país. Pues se reconoce la necesidad de una educación que involucre subsistemas como la familia, la comunidad y el pueblo con el fin de evitar que las personas seamos alienadas en una cultura que no es propia, sino ligada a intereses políticos, sociales e ideológicos ajenos. Es una educación basada en la enseñanza de la cultura propia como camino hacia la libertad.

Finalmente, el Socialismo Raizal aboga por un cambio de paradigmas en la educación donde la praxis pedagógica traspasa los límites del conocimiento elitista y se unifica a la invaluable fuente de transformación que representan los pueblos con su saber, sus valores y su forma de comprender la vida.

Carácter pedagógico.

El Socialismo Raizal como propuesta educativa, mantiene su carácter pedagógico en el marco de la educación popular. Se trata de una pedagogía histórica y socio-crítica que se

desenvuelve sobre la cultura autóctona para construir y producir conocimientos, prácticas, saberes y acciones coherentes con las formas de vida de grupos humanos capaces de transformar la realidad.

En este sentido, se habla de una pedagogía que contextualiza la praxis educativa y humana mientras pone en interacción las relaciones pedagógicas entre educadores y educandos con las condiciones sociales de las que hacen parte. De esta manera, tanto unos como otros, se convierten en productores y destinatarios de la práctica educativa. Esta pedagogía se encamina a construir en el campo educativo, nuevas experiencias mediante procesos y procedimientos donde se reúnan la práctica, la educación y la teoría (MEJIA & AWAD, 2007).

También es valioso mencionar que el Socialismo Raizal considerado desde la perspectiva educativa, bebe de las fuentes de la Pedagogía Crítica con sus cuestiones sobre la teoría de la reproducción cultural, económica y escolar respaldada por una lectura clásica del marxismo, las teorías de la resistencia cultural que argumentan la posibilidad de construir una educación alternativa, y la pedagogías sajonas que cuestionan el ejercicio del poder en el campo educativo. Estas visiones, a su vez, hacen parte de la Teoría Crítica permeada por los tres grandes paradigmas de la modernidad pedagógica: el alemán, el francés y el sajón (MEJIA, 2014).

Es así que esta propuesta, comprende una pedagogía transdisciplinaria que se constituye a través de la cultura y formas de organización social de nuestros pueblos de base en relación con los aportes de movimientos como la escuela nueva y única. Para ello se hacen necesarios nuevos ejercicios de sistematización y reflexión sobre la práctica con miras a la generación de un conocimiento que dé cuenta de sus implicaciones políticas, sociales y culturales.

Claramente, se trata de una pedagogía que niega la neutralidad al posicionarse en una acción práctica sobre la realidad mediante la construcción de un movimiento social desde espacios educativos como la escuela, la universidad, entre muchos otros. El carácter pedagógico de una nueva propuesta, así comprendida, constituye a su vez, una acción política que se mueve en los lenguajes, los saberes y conocimientos, las prácticas sociales entre maestros, maestras y educandos, metodologías y dispositivos.

Por tanto, se crea una distancia sustancial con la idea de enseñanza-aprendizaje concebida como una estandarización de la práctica pedagógica. Esta distancia abre camino al reconocimiento de la educación como un conjunto de procesos de socialización con efecto sobre los hábitos, costumbres y culturas que pueden ser tomados en cuenta en el tránsito hacia el aprendizaje.

Ahora bien, Mariátegui en su obra reconoce la importancia de lo pedagógico siempre y cuando exista una relación concreta con los factores sociales y económicos. En esta línea, una nueva propuesta comprende la educación más allá de la burocracia institucional y los métodos didácticos para vincularla al medio económico y social que condiciona las prácticas pedagógicas. Así, la reflexión sobre el sistema capitalista que rige la economía del país y sus consecuencias en la cultura y la vida en sociedad, expresa un aspecto importante del carácter pedagógico del Socialismo Raizal, ya que articula la educación con las condiciones materiales de existencia condicionantes de la realidad colombiana.

Dussel por su parte, realiza un gran aporte cuando se refiere al *cara-a-cara pedagógico*, una relación entre maestros y educandos mediada por el respeto y la escucha (*conciencia ética*). Aquí el Otro representa la figura de todos los actores de la acción educativa en el contexto de la exterioridad donde los esfuerzos se dirigen a la afirmación de la cultura originaria de nuestro país, actualmente negada por la adopción de modelos educativos extranjerizantes.

El cara-a-cara pedagógico constituye junto a otros elementos, un proyecto educativo en el marco de la Filosofía de la Liberación, valioso para reconocer la importancia de los verdaderos valores nacionales que en la unidad, despliegan las fuerzas creadoras de nuestros pueblos de base. La filosofía de la liberación constituye una operación pedagógica que fundamenta esta propuesta, pues se trata de una praxis caracterizada por la proximidad maestro-discípulo, pensador-pueblo. Los maestros y maestras son entonces, filósofos y filósofas de la liberación, que al ser dirigidos por la praxis teórica y la acción poético-intelectual descubren y exponen las formas en las que han sido negadas su cultura e identidad mientras aportan a los procesos de liberación, en el marco de una acción pedagógica.

Así, la educación por la que se apuesta en esta oportunidad, es una que permite la re-contextualización de saberes, conocimientos y prácticas, a través del lenguaje y la acción, con el fin de hacernos conscientes de las relaciones de poder causantes de la exclusión y dominación de los pueblos originarios. De esta manera será posible contar con sus voces y planteamientos para transformar nuestros contextos. Esta sería una pedagogía para la praxis.

Maestros, Maestras y Educandos.

En el Socialismo Raizal como propuesta educativa, los maestros, maestras y educandos adquieren un sentido diferente al que se conoce bajo las lógicas educativas imperantes en la actualidad. Inicialmente, en esta propuesta, la característica principal de los maestros es su compromiso con la sociedad a la que pertenecen, tras haber tomado conciencia de la crisis de la época y renunciar a la posición que los reduce a simples transmisores de información. Aquí, los maestros ofrecen su pensamiento y labor al servicio de una causa justa que es la reivindicación de la cultura popular. En esta línea, la posición del maestro se emparenta con la del investigador al que se refiere Fals Borda (1987): “un intelectual comprometido con el esfuerzo autonomista revolucionario que produzca ciencia y cultura como natural emanación de su conciencia social y no como simple asalariado” (p. 52)

En efecto, se trata de intelectuales y trabajadores de la cultura que al haber asumido una conciencia de clase, tienen la responsabilidad de resistir y combatir las políticas educativas coloniales que separan a los pueblos de sus raíces culturales. Mariátegui afirma que el problema fundamental de la educación en América Latina se encuentra en la crisis de los maestros y en consecuencia, la crisis de las ideas. Con base en este planteamiento, el Socialismo Raizal como propuesta educativa en Colombia, necesita de maestros y maestras que se sientan parte del pueblo, se identifiquen con la cultura nacional y reconozcan su origen verdadero en los grupos humanos y valores fundantes, aun cuando la fuerza de la globalización y la colonización ha determinado gran parte de nuestras vidas hasta este momento de la historia.

Ser maestros y maestras comprometidos con la cultura originaria para transformar la realidad, es aproximarse al *Otro* en términos de fraternidad y justicia. Dussel, nos brinda una

categoría importante para reconocer el rol de los educandos en esta propuesta: la categoría de *exterioridad* nos permite comprender que no es posible referirse a los maestros y educandos de forma fragmentada, pues ambos actores constituyen conjuntamente el proceso educativo en el Socialismo Raizal. los educandos representan el surgimiento de un nuevo despertar basado en la resistencia contra la totalidad vigente a través de su participación activa y creadora. Con el uso de los conocimientos adquiridos por la academia o por la experiencia, los educandos tienen la capacidad de problematizar, cuestionar y construir ideas para transformar la nación desde sus contextos más próximos. El aporte de Dussel a la nueva concepción de maestros y maestras, parte de su idea sobre aquellos trabajadores revolucionarios de la cultura que mediante el desarrollo de una conciencia crítica, se reconocen como pueblo y guían a sus educandos hacia su propia afirmación cultural. En este sentido, los unos no pueden ser sin los otros, éste es el verdadero *cara-a-cara pedagógico*.

Tanto Fals Borda como Mariátegui y Dussel, resaltan los méritos alcanzados por los movimientos estudiantiles en Latinoamérica, pues es en la figura del educando donde reside esencialmente la actitud cooperativa, convergente, movilizadora, organizativa y creadora, necesaria para la construcción del Socialismo Raizal como propuesta educativa en nuestro país.

Conocimiento y aportes del saber popular: pueblos originarios y valores fundantes.

La cuestión sobre el conocimiento y su concepción para el Socialismo Raizal constituye uno de los momentos más importantes de esta propuesta, pues significa problematizar la estructura de nuestro pensamiento respecto al tema. Esto es, dejar de lado aquellas nociones que ligan el conocimiento a los procesos *racionales* sin considerar la experiencia humana que nace día a día en nuestros contextos.

Se tomará como punto de partida la categoría de *Ciencia Popular* (conocimiento y sabiduría popular, saber ancestral, valores fundantes) donde se comprenden las diversas formas de aprendizaje empírico-práctico y el sentido común, partes de una cultura e ideología propia que ha determinado la creación, el trabajo y la interpretación de las relaciones humanas en interacción

con la tierra. Se trata de un conocimiento que va de *la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción* (FALS, 1987).

Al respecto, se concibe el conocimiento como un proceso en construcción permanente que no es neutro a pesar de tender a la acumulación. En el caso del conocimiento popular se procuraría un vínculo teórico para así, comprender su *dimensión estructural y su valor práctico* (FALS, 2010). En este sentido, la validez del conocimiento no solo se reconoce por la generación de conceptos y teorías universales sino por su desarrollo concreto en la práctica y el compromiso.

El conocimiento, en el marco del Socialismo Raizal, tomaría la idea de Mariátegui sobre el trabajo intelectual y manual. Estos dos momentos, al ponerse sobre la misma categoría, conforman una fuente significativa de saberes esenciales para la reivindicación de los pueblos ya que se da lugar a la transformación de la conciencia. Aquí se rescata la necesidad de efectuar una relación ética y responsable entre el conocimiento académico y el conocimiento popular con el fin de cuestionar el carácter ideológico de los saberes, su pertinencia en la sociedad colombiana y su fuerza para transformar de la realidad.

Por su parte, el análisis hermenéutico que elabora Dussel sobre el lugar de la ciencia en la constitución de una Filosofía propia en América Latina, se refiere a un conocimiento que nace tras haber reconocido al Otro en su exterioridad. Para el Socialismo Raizal, el Otro sería constituido por los pueblos originarios y los valores fundantes de nuestro país. De esta manera, concebir el conocimiento desde una perspectiva alternativa, requiere de un momento análectico donde se considere la existencia de un saber no avalado por la ciencia moderna pero elemental para comprender nuestra identidad y recuperar la solidaridad, el sentido de libertad, la dignidad y la autonomía de nuestras sociedades primarias.

Igualmente, el nivel práctico y poiético en la construcción del conocimiento facilitaría la ruptura con las ideologías dominantes que vienen de presupuestos científicos dogmáticos y eurocentristas, mediante su aplicación real en nuestros contextos, pues permitiría la participación política de todos y todas. Por último, el conocimiento comprendido de esta manera, implicaría la

generación de métodos ideológicos y críticos que asienten su carácter político, social y pedagógico a favor de la sociedad colombiana.

En cuanto a la teoría de Fals Borda, como suelo sobre el cual se desenvuelve este discurso, es posible identificar, *grosso modo*, algunos aportes que cada pueblo originario ofrece a una nueva comprensión del conocimiento en relación con la educación y las relaciones pedagógicas:

- *Los indígenas primarios- Solidaridad.*

Los pueblos indígenas aun prominentes en nuestro país, son ejemplo de una organización educativa que reúne la familia, la comunidad y la escuela. Existe todavía el arraigo a la naturaleza y a la creencia del cosmos como forjador de la cultura nacional, no está demás mencionar que los saberes ancestrales provenientes de estos planteamientos sobre la vida y el ser, harían parte de una educación basada en el Socialismo Raizal.

La solidaridad como valor fundante, constituiría una de las bases de esta nueva propuesta, ya que se orienta hacia ideal indígena del *sumak kawsay* (buen vivir), un proyecto en que confluyen la producción material, la producción espiritual, el saber y el decidir, elementos constitutivos de una sociedad colombiana que regresa sus raíces.

Asumir el horizonte del *sumak kawsay*, por ejemplo, nos guiaría a una nueva concepción de vida que cuestiona las hegemonías políticas e intelectuales de nuestro tiempo a través de las particularidades culturales y territoriales descentralizadas y alternativas.

- *Los negros libres- Libertad.*

Entre los numerosos aportes del pueblo originario de los negros libres, se destaca el sentido de Libertad y organización política impecable, mediante la cual se procura la conservación de la cultura, la lengua y la relación respetuosa con la naturaleza. Una nueva propuesta educativa en Colombia, consideraría la invaluable riqueza de la tradición oral, característica del pueblo negro, en la reconstrucción de nuestra historia e identidad nacional.

Este pueblo, lleva las relaciones pedagógicas más allá de los espacios regulares, pues se reconoce el bosque y la selva como escenarios para la cultura y la educación. El Socialismo Raizal así tomado, extendería la escuela y la universidad a otros espacios con el fin de construir un conocimiento vivencial.

- *Los campesinos-artesanos antiseñoriales- Dignidad.*

El valor de la tierra, la iniciativa de resistencia y la noción de escuela como agente de transformación, son algunos de los aportes que el pueblo originario de los campesinos-artesanos antiseñoriales, le ofrece a esta propuesta. Pensar en la tierra como tema de educación, en tanto columna vertebral de nuestra historia colombiana y latinoamericana, es partir de la cultura popular para la generación de nuevos conocimientos relacionados con las ciencias sociales y naturales.

El valor fundante de la dignidad, muestra la posibilidad de resistir a la implantación de métodos y modelos educativos foráneos y ajenos a nuestros contextos. Los campesinos originarios, son ejemplo de la voz que se alza contra la injusticia y la represión. Este es sin duda, uno de los caminos que el Socialismo Raizal como propuesta educativa, tiene para seguir.

- *Los colonos pioneros internos- Autonomía.*

De este grupo originario podemos rescatar la construcción de una sociedad auténtica con base en la participación política consciente, caracterizada por una visión propia de justicia y paz. La organización de normativas sociales productivas puede ayudar al establecimiento de posturas autónomas acerca de una sociedad independiente.

Asimismo, la valoración de la historia (palabra y memoria) y la defensa de la identidad serían el origen de pautas y estructuras educativas interesadas en la recuperación de la cultura y la ecología, pues los modelos educativos creados conjuntamente, permitieron a los colonos pioneros, la búsqueda de visiones propias sobre el ser humano y el quehacer de la educación. Aquí, el trabajo

productivo, las costumbres solidarias y el conocimiento sobre la tierra construyen, en su conjunto, el verdadero tejido social.

Como es posible observar, el Socialismo Raizal dirige el conocimiento hacia una reflexión teórica y metodológica que modifica el carácter exogenético y eurocéntrico de las estructuras interpretativas sobre la vida, las relaciones sociales, el progreso económico, la participación política de todas las personas y el problema de la tierra. Esto, con el objetivo de construir un conocimiento propio que contribuya al análisis crítico de la sociedad moderna y a su superación.

Metodologías alternativas.

Una de las grandes cuestiones suscitadas al momento de construir una propuesta educativa cuyo horizonte sea la transformación de la realidad, es sin duda alguna, su implementación en los diferentes escenarios educativos. Sin embargo, sería vano y contradictorio establecer una serie de parámetros y normativas que pretendan el alcance del objetivo propuesto en todos los tiempos y lugares de la nación colombiana. Como ya es sabido, en nuestro país existe una amplia variedad de contextos sociales y culturales que merecen ser considerados cada uno a profundidad con el fin de crear metodologías educativas alternativas que los transformen.

No obstante, fuera de lo que se puede llegar a creer, las ideas de Orlando Fals Borda, José Carlos Mariátegui y Enrique Dussel están pensadas en el plano de lo real, su obra nace de una relación estrecha con sus sociedades durante años dedicados a la investigación. En este sentido, si bien, no se trata de proveer un instructivo para el desarrollo de la tarea educativa, es posible identificar en el análisis de estos tres autores, algunos elementos indispensables en el diseño e implementación de nuevas metodologías posibles en el marco del Socialismo Raizal como propuesta educativa en Colombia:

1. *El vínculo entre la educación y los movimientos sociales de resistencia.*

La tarea de la educación en la Universidad, la Escuela y demás escenarios destinados la generación del conocimiento, encuentra su sentido cuando se vincula a movimientos sociales que

resisten contra la negación de la cultura originaria y el colonialismo intelectual. Así, la responsabilidad principal de los maestros y las maestras está en conocer a cabalidad las metas e ideales de las comunidades para establecer un puente entre la educación y el pueblo. De esta unión nacería un movimiento nacional de resistencia aun mayor, capaz de producir grandes cambios en la sociedad colombiana. Esto desde las bases de la identidad nacional y el reconocimiento de los valores fundantes.

2. Las metodologías alternativas y el Socialismo Raizal como pegante ideológico.

Pensar en la creación de nuevas metodologías, implica ser conscientes de un proceso dinámico que se mueve en razón de las condiciones sociales, políticas y económicas que surgen en el transcurrir del tiempo. Por eso, estas metodologías alternativas pueden cambiar en favor de su mejoramiento.

Tanto maestros como educandos debemos buscar la manera de participar de manera activa en un ambiente de cooperación y respeto mutuo para fomentar la solidaridad, la libertad, la dignidad y la autonomía, elementos que conducen al reconocimiento de la identidad y la cultura. En este sentido, el Socialismo Raizal como propuesta educativa, conlleva la construcción de una ideología de liberación popular en contra del régimen de dominación existente.

3. La consideración de lo propio mediante el arte popular.

Así como en todo el desarrollo de esta propuesta, la consideración de los conocimientos, técnicas, costumbres y creencias raizales, es fundamental en la creación de nuevas metodologías. Es preciso rescatar lo propio y autóctono con respeto y admiración, pues todos estos elementos tienen una razón de ser y constituyen las bases de una nueva sociedad.

Mariátegui y Dussel insisten en reconocer la riqueza del arte popular como aquel que da cuenta de la realidad a través de la música, la danza, la pintura, el teatro, la literatura y demás expresiones artísticas. En este sentido, una nueva propuesta educativa abogaría por la revaloración de lo propio

mediante el arte como expresión de la cultura nacional en tanto estas creaciones cuentan la historia y gestas del pueblo gracias a una tradición con sentido auténtico.

La recuperación de la memoria y la transformación nacional sobre las bases de la sabiduría popular, implica comprender la realidad por sus orígenes con símbolos políticos por los que el pueblo recuerda su historia. Se trata de construir una totalidad de sentido humano que solo es posible en una educación diferente a la del sistema imperial y neocolonial.

4. *La independencia del criterio.*

Transformar la sociedad colombiana a través de una educación comprometida con las necesidades e intereses del pueblo, requiere dar cuenta de la totalidad imperante a través de una conciencia crítica que nos permita interpretar la realidad siempre desde la perspectiva del pueblo, desde la *exterioridad* del sistema. Esto significa trabajar, estudiar e investigar con mayor disciplina y esfuerzo para innovar y renovar las ideas, los programas y los instrumentos con el fin de reflejar nuestras realidades y tomar parte en la lucha por una sociedad mejor para todos y todas.

La formación de criterios propios, la independencia intelectual y cultural, la interpretación histórica de la realidad y la generación de una conciencia crítica, son aspectos esenciales en una propuesta educativa pensada desde el Socialismo Raizal en nuestro país.

Búsqueda de conclusiones.

Así como no es posible plantear una serie definitiva de lineamientos sobre los cuales se deba establecer la ejecución de esta propuesta, la pretensión no es determinar los criterios de su evaluación, pues evidentemente los contextos en nuestro país varían de un escenario a otro.

Sin embargo, hay un horizonte hacia el cual debemos dirigirnos: la transformación de la realidad colombiana desde nuestros propios contextos. Sabemos que la educación del Socialismo Raizal es un proceso permanente que no concluye en un momento determinado sino que se mantiene en la historia y en la cotidianidad de las personas.

En este sentido, la generación de una conciencia crítica que nos permita evidenciar las condiciones de explotación, dominación y dependencia, es señal importante de un proceso que va por buen camino. Asimismo, cuando se den indicios de haber recuperado la memoria histórica y se reconozca plenamente la importancia de la cultura originaria, los conocimientos ancestrales y la sabiduría popular como elementos constitutivos de la identidad colombiana, sobre la cual sea posible llevar a cabo la transformación de la sociedad, sabremos que los logros están siendo alcanzados.

Aun cuando se consolide una nación sobre las bases de los pueblos originarios y valores fundantes, es necesario ser conscientes del advenimiento de estrategias ideológicas que se esfuercen por opacar lo construido. Entonces, la tarea del Socialismo Raizal como propuesta educativa estará en conservar la independencia social, política y económica mediante la resistencia que puedan poner los diferentes espacios educativos con todos sus actores. En últimas, la valoración de los procesos se llevará a cabo mediante una reflexión que permita dar cuenta de sus aportes en la transformación de la realidad colombiana.

BIBLIOGRAFÍA.

- DUSSEL, E. (1983). *Praxis Latinoamericana Y Filosofía De La Liberación*.
- DUSSEL, E. (1991). *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- DUSSEL, E. (1995). *Introducción A La Filosofía De La Liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- DUSSEL, E. (2007). *Materiales Para Una Política De La Liberación*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- DUSSEL, E. (2011). *Filosofía De La Liberación*. México: Fondo De Cultura Económica.
- FALS, O. (1962). *La Educación En Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional De Colombia.
- FALS, O. (1967). *La Subversión en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- FALS, O. (1980). La Educación En El Proceso Revolucionario. En R. d. investigación, *Por ahí es la cosa* (págs. 17-34). Bogotá: Ediciones Corporación De Convergencia.
- FALS, O. (1987). *Ciencia Propia Y Colonialismo Intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- FALS, O. (2003). Posibilidad Y Necesidad De Un Socialismo Autóctono en Colombia. En F. B. Orlando, *Antología*. Bogotá.: Universidad Nacional De Colombia.
- FALS, O. (2010). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- FALS, O. (2013). *Socialismo Raizal Y El Ordenamiento Territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- HOUTART, F. (3 de Marzo de 2007). El Socialismo Del Siglo XXI. Caracas, Venezuela.
- MARIATEGUI, J. C. (1987). *Defensa Del Marxismo*. Lima: Empresa Editora Amauta.
- MARIÁTEGUI, J. C. (2007). *Siete Ensayos De Interpretación De La Realidad Peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

- MARIÁTEGUI, J. C. (2014). *Escritos Sobre Educación Y Política*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- MEJIA, M. (2014). Pedagogías Críticas, Momento Pedagógico Y Buen Vivir. *Educación Y Cultura*, 24-34.
- MEJÍA, M. R. (2011). *Pensar La Educación Y La Pedagogía En El Siglo XXI*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- MEJIA, M., & AWAD, M. (2007). *Educación Popular Hoy*. Bogotá: Editorial Aurora.
- QUIJANO, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- SANTOS, B. d. (2002). *La Caída de Angelus Novus*. Bogotá.
- VEGA, R. (2012). La calidad educativa una noción neoliberal propia del darwinismo pedagógico. *Rebelión*.